Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 9870847
Centre d'intérêt: 230

Henripin, Marthe.

Le local-oasis : un lieu d'accueil permanent dans l'école pour enrayer le processus de décrochage / Marthe Henripin, Lucie Proulx. -- [Québec] : Ministère de l'éducation, [1988?].
2 v. (229, 77 p.) ; 28 cm.

Code: 28-2406 ; 9889-533 (v. 1) ; 28-2407 ; 9889-534 (v. 2).
Dépouillement: v. 1. Problématique ; Les expériences -- v. 2. Bilan des expériences ; Pistes pour la gestion scolaire.

ISBN 2-550-14493-7

ISBN 2-550-14494-5

Vedette(s)-secondaire(s): Proulx, Lucie * Québec (Province) Ministère de l'éducation

Descripteur(s): Abandon scolaire * Aide aux décrocheurs * Raccrocheur * Encadrement des élèves * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de sujet: Local-oasis

Le local-oasis est un lieu dans l'école, clairement identifié, où les élèves peuvent compter sur la présence d'un adulte disponible pour eux de façon immédiate et continue. Le but de l'étude est de sensibiliser à l'efficacité et aux conditions d'organisation de ce type de formule. L'étude est présentée en deux tomes. Le chapitre 1 fait une description générale des difficultés scolaires et non scolaires auxquelles sont confrontés une bonne partie des jeunes accueillis dans les locaux-oasis et amorce une problématique du décrochage scolaire. Les chapitres 2 à 5 décrivent chacun une des catégories de locaux. Le chapitre 6 présente un bilan récapitulatif en deux volets: il dégage d'abord les traits communs aux divers types de locaux-oasis, puis décrit les principales contraintes et difficultés non surmontées. Le chapitre 7 aborde la question de la nécessité d'une gestion intégrée, dans l'école, de l'ensemble des interventions d'encadrement et de soutien destinées aux jeunes en voie de scolarisation. La conclusion générale pose la question des choix à faire par le système scolaire, concernant en particulier la définition élargie d'une école publique performante, si l'on veut enrayer le processus de décrochage. Elle propose aussi quelques pistes d'action concernant des stratégies de gestion scolaire.

Type de document: r

EDUQ
0870847-A

Le local-oasis

Un lieu d'accueil permanent dans l'école pour enrayer le processus du décrochage

Tome 1

- Problématique
- Les expériences

Marthe Henripin
Lucie Proulx

Québec

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale de la recherche et du développement

Direction des formations extrascolaires

Le 25 janvier 1989

Madame,
Monsieur,

Il me fait plaisir de vous faire parvenir un exemplaire de l'étude préparée par mesdames Marthe Henripin et Lucie Proulx:

"Le local-oasis
Un lieu d'accueil permanent dans l'école
pour enrayer le processus du décrochage".

L'étude est présentée en deux tomes: Le Tome 1 comprend une courte problématique du décrochage scolaire, et une description de l'expérience vécue dans quatre catégories de locaux-oasis, afin d'en faire bénéficier ceux qui travaillent dans leurs écoles avec des élèves se heurtant aux mêmes difficultés.

Le Tome 2 présente un bilan récapitulatif: Quelles sont les caractéristiques communes aux divers types de locaux-oasis, et les principales contraintes et difficultés d'ordre pédagogique ou organisationnel rencontrées dans leur mise en oeuvre? On y aborde également la question de la gestion scolaire et de la définition d'une école publique performante.

L'étude a été réalisée principalement en 1986 et 1987. Ce travail reste toujours d'actualité, alors que s'expriment des préoccupations d'encadrement des élèves et de prévention, du décrochage et de la violence à l'école. Il est très concret, car il traduit la réflexion et l'initiative des gens oeuvrant auprès des jeunes qui ne se sentent pas à l'aise dans nos écoles secondaires et sont démotivés pour des raisons diverses.

Je souhaite que ces documents vous soient utiles, et vous prie d'agréer l'expression de mes sentiments les meilleurs.

Catherine Anne Devlin

Catherine Anne Devlin
Directrice

/41

1035, rue De La Chevrotière
Québec G1R 5A5

EDUQ
8870847-A

Le local-oasis

Un lieu d'accueil permanent dans l'école pour enrayer le processus du décrochage

Tome 1

- **Problématique**
- **Les expériences**

Marthe Henripin
Lucie Proulx

DIRECTION GÉNÉRALE DE LA RECHERCHE
ET DU DÉVELOPPEMENT

Jacques Babin, directeur général

DIRECTION DES FORMATIONS EXTRASCOLAIRES

Claude Fortier, directeur

Pour se procurer ce document,
écrire à : Direction des formations extrascolaires
600 Fullum, 4e étage, Montréal H2K 4L1
Tél. (514) 873-3241

ISBN 2 - 550 - 14493 - 7
Dépôt légal - quatrième trimestre 1988
Bibliothèque nationale du Québec.

«Il s'accomplit dans nos écoles
un travail de fond qui n'est pas assez connu…»

Claude Ryan
(rencontre avec la presse,
automne 1988)

Table des matières

Tome 1

Présentation 1

Chapitre 1

Problématique de l'abandon des études et description des clientèles 7

Une solution parmi d'autres : le local-oasis 21

Quatre catégories 23

Chapitre 2

Le local-soupape : une solution immédiate à un comportement perturbateur en classe ou à une incapacité temporaire de remplir les exigences scolaires 25

2.1 À quels jeunes s'adresse ce type de local? 28

2.2 Les principales fonctions remplies par ce type de local 29

2.3 L'organisation du local-soupape 34

2.4 Comment le jeune entre au local; ce qu'il y fait; comment il en sort 37

2.5 Les suites d'un séjour au local-soupape 45

2.6 Les principaux résultats 49

2.7 Quelques difficultés ou interrogations 57

2.8 Les limites du local-soupape 60

2.9 En conclusion 61

Chapitre 3

Le local de soutien individuel continu 63

3.1 Les grands objectifs visés par ce type de local-oasis 65

3.2 Les principales caractéristiques du local de soutien 66

3.3 L'équipe de soutien 68

3.4 L'organisation du local de soutien 70

3.5 La démarche permettant à un élève d'accéder au local de soutien 73

3.6 Les activités au local de soutien 84

3.7 Quelques résultats 90

3.8 Points à améliorer et pistes de réflexion 102

3.9 En guise de conclusion 105

Chapitre 4

Le local de rencontres et d'activités de groupe 107

4.1 À la polyvalente de Matane : le «Local d'insertion sociale», pour 75 jeunes en instance d'échec 111

4.2 À la polyvalente Massey-Vanier (secteur francophone) : le «Projet de la dernière chance», pour 40 jeunes jugés incapables de réussir 127

4.3 À la polyvalente de Mont-Joli : le local «Halte-S.O.S.», un accueil de première ligne en tout temps, pour tous les élèves 143

4.4 À la polyvalente Des Chutes : le «Centre de dépannage», pour tous les élèves aux prises avec des situations d'urgence 155

4.5 À la polyvalente Samuel-de-Champlain : le «Local des jeunes», pour ceux qui ont de la difficulté à rester à l'école 171

4.6 À la polyvalente Lucien-Pagé : «L'Oasis du midi» 181

Chapitre 5
Le local : un lieu d'appartenance et de valorisation réservé à des catégories importantes d'élèves 193

5.1 À la polyvalente Massey-Vanier : «Le Salon étudiant», pour les jeunes du secteur professionnel court 195
5.2 À la polyvalente d'Anjou : le «Local multi-ethnique» 207

Annexe 1 : Liste et coordonnées des locaux-oasis 225

Tome 2

Introduction 1

Chapitre 6
Bilan-synthèse de l'expérience du local-oasis 3

6.1 Quelques traits communs à l'action des divers types de locaux-oasis 3
6.2 Quelques difficultés non encore résolues contraignant l'action du local-oasis 14
6.2.1 Le dépistage des jeunes susceptibles d'abandonner l'école 15
6.2.2 L'implication des enseignants dans la prévention de l'abandon scolaire 19
6.2.3 Le financement et les ressources affectées à la prévention du décrochage 24
6.2.4 Quelques autres questions non résolues 29

Chapitre 7
Vers une gestion intégrée des interventions visant à fournir aux élèves des appuis convergents 35

7.1 L'intégration des diverses interventions : un problème de gestion difficile à résoudre 37
7.2 Les principales raisons exigeant une stratégie de gestion intégratrice 44
7.3 Un exemple de gestion intégratrice : l'organisation d'un milieu scolaire cohérent, basée sur le Code de vie de l'école 48
7.4 Les principales conditions d'efficacité et de pertinence d'une stratégie de gestion intégratrice axée sur la valorisation des élèves 58

Conclusion générale :
Des pratiques éducatives élargissant les choix du système scolaire 63

1 Le local-oasis : un type de mesure permettant aux jeunes de trouver à l'école le goût de réussir 63
2. Un choix de société : la définition d'une école publique performante 64
3. Quelques pistes d'action à court et à moyen terme 66
- Stopper, dans l'immédiat, le processus du décrochage par des actions locales appuyées concrètement
- Recadrer la notion de «succès socialement reconnu»
- Revoir nos stratégies de gestion scolaire

4. Des initiatives à connaître et à soutenir 72

Annexe 1 : Liste et coordonnées des locaux-oasis 73

PRÉSENTATION

Les monographies présentées dans cette étude font partie d'un ensemble de travaux mis en marche en 1984 au ministère de l'Éducation, dans la foulée du Plan d'action gouvernemental 1983-1986, visant à favoriser l'insertion sociale et professionnelle des jeunes.

- ***Des expériences à partager***

«L'adaptation des formules d'éducation» constituait l'un des volets de ce plan d'action. La Direction générale de la recherche et du développement entreprit alors de décrire certaines des formules inventées et expérimentées par plusieurs milieux scolaires, afin de les diffuser.

Un premier groupe de travaux présentait des formules pédagogiques mises en œuvre au bénéfice **des raccrocheurs**. Trois monographies d'écoles spéciales pour cette clientèle, intitulées ***Les écoles de chance***, ont été publiées et largement diffusées au début de 1986. Une quatrième monographie en cours traite également du retour aux études des raccrocheurs, mais cette fois, **dans un centre d'éducation des adultes**.

- ***Prévenir l'abandon prématuré des études secondaires : un autre moyen de favoriser l'insertion sociale***

La prévention de l'abandon scolaire, l'une des mesures du plan d'action gouvernemental, visait principalement *«à identifier les futurs décrocheurs et à leur venir en aide le plus tôt possible (...) afin d'accroître le taux de succès de ceux qui échouent et la scolarisation de ceux qui sont susceptibles de décrocher avant même la fin des études secondaires»*. Cette mesure incitait les écoles et les commissions scolaires **«à développer des démarches préventives** auprès des élèves qui présentent les caractéristiques de futurs décrocheurs : rendement scolaire déficient, motivation faible, absence de projet personnel, comportement peu compatible avec la poursuite des études, soutien familial faible ou inexistant». De nombreux milieux scolaires ont donc mis en œuvre des expériences axées sur le maintien des élèves à l'école secondaire.

- ***Le local-oasis : une réponse efficace parmi d'autres à des problèmes qui résistent aux solutions habituelles***

En décrivant et en diffusant l'expérience du local-oasis, le Ministère ne veut aucunement privilégier cette mesure plutôt que d'autres : le local-oasis faisait partie d'une variété d'autres expériences recensées par les responsables de la recherche. Cependant, on pourra constater que le local-oasis est une illustration intéressante et fructueuse de pratiques éducatives qui correspondent aux orientations majeures des services complémentaires énoncées dans ***Vivre à l'école***. On constatera également que plusieurs des pratiques décrites sont dans la ligne des actions pédagogiques et d'encadrement des élèves mises en œuvre à travers les **cheminements particuliers de formation**.

- ***Qu'est-ce qu'un local-oasis?***

C'est **un lieu dans l'école, clairement identifié**, où les élèves peuvent compter sur la présence d'un adulte disponible pour eux de façon **immédiate** et **continue**.

Dans ces lieux, les jeunes peuvent *«retrouver le calme après la tempête»*, établir avec un adulte une relation personnelle valable, et recevoir de l'aide tant au plan scolaire qu'au plan de la communication ou du comportement.

- ***Les objectifs de l'étude***

Son but premier est de diffuser, **auprès de ceux qui travaillent dans les écoles**, des idées déjà mises en pratique ailleurs.

Elle vise également à sensibiliser **ceux qui prennent des décisions d'ordre pédagogique ou administratif**, à l'efficacité et aux **conditions d'organisation** de ce type de formules. Celles-ci sont devenues nécessaires, car un bon nombre d'élèves vivent des situations très difficiles générées par l'évolution sociale générale et par le système scolaire lui-même. Et cela se répercute sur le travail des enseignants et des directions d'école, et sur leur confiance en eux-mêmes.

- ***La démarche de travail***

Nous sommes entrées en contact avec une vingtaine de locaux-oasis.

Étant donné les limites de nos ressources et la dispersion géographique des locaux-oasis, nous avons travaillé principalement à partir de documents et d'entrevues téléphoniques. Cependant, nous sommes allées voir sur place le fonctionnement de six des vingt locaux. Chaque directeur d'école et chaque responsable de local ont reçu une première version du texte qui relatait leur expérience et ils ont pu faire des ajouts ou des corrections. Puis certains d'entre eux ont participé à une rencontre de travail d'une journée, qui a porté sur la problématique de l'abandon scolaire, sur les difficultés et les problèmes de fond rencontrés par les diverses catégories de locaux-oasis et sur des pistes de solutions possibles à ces problèmes.

- ***Plusieurs variantes en fonction des contextes***

Des locaux-oasis sont nés simultanément dans plusieurs écoles des différentes régions du Québec; les deux plus anciens ont démarré en 1980, et chacun fonctionnait de façon différente :

— *À la polyvalente Émile Nelligan, à Montréal*, l'objectif principal était de *«rétablir la communication adultes-jeunes et de reconstruire la ligne d'autorité dans la cellule-classe, en permettant aux enseignants de redevenir le pivot de la relation éducative avec leurs élèves.»* C'étaient donc PLUSIEURS ENSEIGNANTS qui se relayaient pour assurer une présence permanente dans un local, à même leur complément de tâche : «ils allaient même à domicile».

— *À la polyvalente des Chutes, à Rawdon*, l'objectif principal était qu'**une même personne** bien identifiée offre sur-le-champ un accueil aux élèves en crise ou en difficultés, dans un local connu de tous. Cette personne exerçait ce rôle à temps plein.

Nous avons regroupé les vingt locaux repérés en quatre catégories, selon le type de fonctions qu'ils remplissent auprès des élèves et aussi auprès des enseignants. Il n'y a donc pas de portrait-robot «du» local-oasis. Mais celui-ci est toujours le résultat de l'effort fait, dans une école, pour ***«se centrer sur les jeunes en chair et en os qui sont là»***. Il traduit

toujours une volonté de connaître la diversité des situations des élèves et de *«traiter cette diversité en sortant du moule»*.

Comme nous le rappelait, par une métaphore, l'un des directeurs que nous avons rencontrés :

> *«J'ai écrit des centaines de procédures et d'avis... J'étais le champion de la suspension... Puis je me suis dit que peut-être, quelque chose dans notre approche n'était pas correct : tous les élèves devaient être «droitiers»... Maintenant, on essaie d'abord, dans notre école, de voir si nos jeunes sont "gauchers" ou "droitiers", et on essaie de s'ajuster selon qu'ils sont "gauchers" ou "droitiers"».*

- ***Une présentation en deux tomes***

Pour des raisons de commodité, l'étude est présentée en deux tomes. Les chapitres 1 à 5 sont regroupés dans le Tome 1; les chapitres 6, 7 et la conclusion générale, dans le Tome 2.

Le chapitre 1 fait une description générale des difficultés scolaires et non scolaires auxquelles sont confrontés une bonne partie des jeunes accueillis dans les locaux-oasis et amorce une problématique du décrochage scolaire.

Les chapitres 2, 3, 4 et 5 décrivent chacun l'une des catégories de locaux.

Le chapitre 6 présente un bilan récapitulatif en deux volets. D'abord, il dégage **les traits communs** aux divers types de locaux-oasis; ces traits communs disent en quoi une telle mesure est satisfaisante pour les jeunes et ils constituent, en fait, autant de conditions pédagogiques de la persévérance scolaire. Puis ce chapitre décrit **les principales contraintes et difficultés non surmontées** : cela permet d'identifier les conditions organisationnelles favorisant le maintien des jeunes à l'école.

Le chapitre 7 aborde la question de **la nécessité d'une gestion intégrée**, dans l'école même, de l'ensemble des interventions d'encadrement et de soutien destinées aux jeunes en voie de scolarisation. Le chapitre décrit les facteurs exigeant une stratégie de gestion intégratrice, ainsi que les raisons de son efficacité vis-à-vis des clientèles actuelles de jeunes.

La conclusion générale pose, à partir de l'expérience des locaux-oasis, la question des choix à faire par le système scolaire, concernant en particulier **la définition élargie d'une école publique performante**, si l'on veut enrayer le processus du décrochage. Elle propose enfin quelques pistes d'action concernant nos stratégies de gestion scolaire.

En annexe de chacun des tomes est présentée la liste des vingt locaux-oasis avec leurs coordonnées.

- ***Un hommage à l'inventivité des éducateurs***

Ce travail veut rendre hommage à toutes les personnes qui, au ras du sol et parfois dans un certain isolement, cherchent à créer pour **tous** les jeunes présents dans nos écoles, ***«un milieu où ils ont confiance»***.

Car pour pouvoir apprendre, ces jeunes ont besoin d'un tel milieu.

Marthe Henripin
Direction des formations extrascolaires

PROBLÉMATIQUE

«Avoir un lieu est important pour eux, mais ils s'accrochent à des personnes plus encore qu'à un territoire»

(L'animateur d'un local-oasis)

CHAPITRE 1

LE LOCAL-OASIS : UNE RÉPONSE PARMI D'AUTRES AU PHÉNOMÈNE DE L'ABANDON PRÉMATURÉ DES ÉTUDES

- ***Une réalité que l'école ne peut ignorer...***

Chaque année, un certain nombre d'élèves n'arrivent plus à fonctionner ni en classe, ni dans l'école : **il existe une incompatibilité ou un conflit entre ces jeunes et plusieurs éléments du milieu scolaire**, et ce conflit prend sa source dans diverses situations que vit l'élève, à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école.

On sait aussi que plusieurs de ces jeunes qui éprouvent des difficultés dans leur fonctionnement scolaire voient leur motivation baisser, et finissent par quitter en cours de route cette école qui ne leur paraît pas correspondre à leurs besoins. Et l'abandon des études décidé dans ces conditions, n'est à peu près jamais un choix responsable, réfléchi et soupesé.

- ***La découverte sociale de l'importance quantitative du phénomène***

L'abandon des études secondaires sans diplôme n'est pas nouveau; il s'agit d'un fait important et durable qui a cependant diminué en amplitude au cours des années. Par exemple :[1]

En 1984 : 11% des jeunes décrochaient avant la 4e secondaire (16.5% en 1979)
21% décrochaient avant la 5e secondaire (29% en 1979).

Les garçons ont toujours abandonné l'école en plus grand nombre que les filles.

En 1984 : 13% des garçons quittaient avant la 4e secondaire (19% en 1979)
26% d'entre eux quittaient avant la 5e secondaire (32% en 1979).

---

[1] *Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire*, MEQ, 1986, p.34-35.

Quant aux filles : 9% quittaient avant la 4e secondaire (14% en 1979)

16% quittaient avant la 5e secondaire (25% en 1979).

Actuellement, la sortie (prématurée ou non) des études secondaires *sans diplôme* touche un garçon sur trois, et près d'une fille sur quatre.

Ce fait mérite d'autant plus d'attention que le taux de chômage des jeunes sans diplôme a été, dans l'ensemble, beaucoup plus élevé que celui des jeunes qui ont obtenu leur diplôme d'études secondaires, selon les enquêtes annuelles de la *Relance au secondaire* faites par le ministère de l'Éducation depuis 1975.

Par exemple, pour la promotion de 1984, *le taux de chômage des sortants sans diplôme* était de 45% chez ceux du secteur général et de 40% chez ceux issus du professionnel long, contre 34% et 33% respectivement chez ceux qui ont obtenu leur diplôme d'études secondaires. Au secteur professionnel court, ceux qui ont abandonné sans diplôme chôment à peu près dans la même proportion que ceux qui l'ont obtenu, soit 53% et 52%.

De plus, on se rend compte qu'il faut ajouter au nombre des décrocheurs identifiés par les statistiques, une proportion mal connue, mais appréciable, *de jeunes «drop-in»* qui se trouvent physiquement dans les écoles, mais qui sont absents de l'étude et ne font rien, pour des raisons diverses. *«Des jeunes sont assis là, rappelle une enseignante, mais ils n'ont pas de rendement et ne fournissent aucun effort».*

- ***Une lente prise de conscience des dimensions qualitatives du phénomène***

Dans nombre d'écoles, on cherche à limiter le phénomène du «décrochage» qui est encore difficile à cerner : il s'agit en effet d'un processus sur lequel on veut agir. Mais on ne sait pas encore à coup sûr, à quelle étape il faut intervenir, ni comment, si l'on veut voir diminuer le nombre des jeunes qui abandonnent leurs études avant la fin du secondaire, ou leur permettre d'entrer sur le marché du travail suffisamment équipés.

Lors du colloque sur *Les décrocheurs : des jeunes à découvrir*, organisé à Montréal par le personnel de l'école Marie-Anne, les 28 et 29 novembre 1985, l'un des enseignants de cette école donnait du décrocheur les éléments de définition suivants : «C'est celui ou

celle qui, sans difficulté majeure d'ordre intellectuel, abandonne progressivement, partiellement d'abord, puis totalement, les études.»[2]

Cet enseignant décrit un certain nombre de symptômes qui permettent de déceler un décrochage possible et sont autant de «lumières rouges» qui s'allument : le jeune choisit des voies allégées pour ne pas avoir à se forcer trop, ou encore, parmi les cours optionnels, il prend ceux qui n'ont pas d'exigences trop précises et ne demandent pas trop d'étude. Puis le jeune s'absente de l'école de façon sélective : *«Il choisit de ne pas aller aux dernières périodes et s'attarde au restaurant, dans la cour de récréation ou à la maison... La moindre petite indisposition le garde au lit, surtout les lundis, parfois les vendredis»*. Et de cours manqués en cours manqués ces jeunes ont du mal à suivre, du mal à se rattraper; ils perdent le fil et laissent tomber tel cours, puis tel autre.

À l'école, ils ont des rapports conflictuels avec certains enseignants et se plaignent de ne pas être compris; ils s'insurgent contre un certain nombre de règlements «impossibles»; ils ne font pas leurs travaux, n'apportent pas de matériel de cours, ne se présentent pas aux examens. À la maison, ils ne parlent plus de l'école, comme si les cinq à six heures par jour qu'ils y passent ne voulaient plus rien dire.

Un autre signe : certains se mettent à raconter qu'un ami ou une amie a lâché ses cours; leur propre décision d'en faire autant n'est pas prise encore, mais l'idée chemine. Et ces jeunes, consciemment ou non, cherchent à rattacher la décision à prendre à des raisons valables observées dans leur entourage (des frères, soeurs ou amis *«ont fini leur cégep et n'ont pas trouvé de jobs»*, etc.). Ils cherchent en fait à dédramatiser la solution de fuite qui se dessine : cela ne sera pas si grave... Peu à peu, plusieurs sombrent dans l'inactivité la plus totale; et un bon nombre développent un fort sentiment de culpabilité.

On observe enfin que parfois, le «décrochage scolaire» est la manifestation d'un décrochage plus généralisé de la vie tout court, comme en témoigne l'augmentation des tentatives de suicide chez les jeunes d'âge scolaire.

---

[2] Chartrand, Rodolphe : «Que peuvent faire les parents devant un enfant décrocheur potentiel?», in : *Actes du Colloque organisé par le personnel de l'école Marie-Anne à Montréal les 28 et 29 novembre 1985*, p. 49 à 56.

- ***Comment se développe le processus du décrochage***

L'abandon scolaire *«qui se développe tranquillement-pas-vite»* est-il un produit de malaises personnels, une sorte d'«état» du jeune depuis ses premières années de vie? N'est-il pas aussi un produit de l'histoire récente du système socio-économique ou du système scolaire même?

Plusieurs directeurs d'école, des enseignants et des parents des différentes régions du Québec, et divers observateurs disent avoir constaté un accroissement marqué des phénomènes suivants, qui touchent une partie importante des élèves d'une école :

— l'éclatement familial est de plus en plus répandu;

— certains parents soutiennent, de fait, le décrochage de leurs jeunes, qui est plus confortable pour eux : ils ne sont plus obligés de voir à ce que ceux-ci se lèvent le matin, et ils cessent de recevoir des «feed-back» négatifs à leur sujet;

— bien des familles peu scolarisées méconnaissent les exigences de l'école quant à une certaine discipline (être à l'heure, avoir tout son matériel, se coucher à une heure raisonnable, etc.);

— l'isolement et la solitude de beaucoup de jeunes se sont accrus et plusieurs élèves peu dérangeants en classe sont repliés sur eux-mêmes à un point inquiétant;

— l'accessibilité pour tous et une structure scolaire conçue et organisée pour «la moyenne» font que beaucoup sont laissés pour compte;

— une certaine pression sociale accrédite l'idée qu'*«aller à l'école n'est pas si payant que ça»*;

— les stratégies d'intégration des jeunes en difficulté créent des problèmes, et en particulier, plusieurs estiment que la désinstitutionnalisation de la part des Affaires sociales *«mène à une intégration sauvage»*;

— on s'aperçoit qu'un certain nombre d'élèves de 2e, 3e ou 4e secondaire n'ont pas acquis les compétences de base nécessaires pour pouvoir suivre efficacement leurs cours;

— malgré les mesures pour contrer l'absentéisme, beaucoup manquent encore des cours et s'absentent fréquemment de l'école;

— la violence dans les comportements se raffine : *«On voit de plus en plus apparaître dans l'école même du harcèlement verbal, une consigne de «loi du silence» et une sous-culture délinquante»* ;

— les perturbations liées aux rapports amoureux plus précoces ont un impact chez plusieurs;

— on observe de plus en plus une absence d'adultes «significatifs» dans la vie du jeune.

On voit qu'une diversité de facteurs familiaux et sociaux, de même que certaines carences de l'école elle-même, ont certainement une influence sur la baisse importante de motivation scolaire chez les élèves.

Comme l'écrit un directeur adjoint de la polyvalente Édouard-Montpetit[3], ***«Les jeunes sont un excellent baromètre des effets que produisent les diverses tensions sociales; ils réagissent rapidement à l'abus de pouvoir, aux conditionnements qu'on leur impose au détriment de leur besoin d'identité... D'ailleurs, les manifestations d'agressivité et de violence et leur rejet des projets que nous élaborons sans eux sont souvent des signes qu'ils ne semblent pas accueillis comme ils le souhaiteraient dans le monde des adultes».***

Et comme le souligne un enseignant, ***«si certains jeunes vivent tout cela en silence... d'autres réagissent en criant plus fort».***

- ***Plusieurs élèves cumulent un grand nombre de difficultés de divers ordres***

Par exemple, un relevé fait dans une école du centre-ville de Montréal, auprès de 145 jeunes gravement perturbés, comporte 45 types de difficultés, dont une douzaine en moyenne (dans des combinaisons diverses) étaient vécues par le même jeune[4].

---

[3] Gilbert, François : «L'école, rond-point de la maturité collective», in : *Dimensions*, vol. 6, n° 4, juin 1985.

[4] Lebon, André et Jost, Raymond : *Le jeune en conflit à l'école.... Une alternative : l'école milieu de vie*, Les cahiers de Boscoville, décembre 1984.

Les types de difficultés les plus fréquemment observées chez ces 145 jeunes étaient :

Faibles résultats scolaires et retards académiques chez	79,1% de ces élèves
Absentéisme scolaire	78,5%
Suspension de l'école	61,7%
Fuite devant l'adulte	60,4%
Carence affective profonde	60,4%
Violence physique avec ses pairs	50,3%
Problèmes de santé	48,9%
Violence verbale avec ses pairs	48,9%
Absence ou désinvestissement des parents quant à l'éducation de leurs enfants	47,6%
Consommation de drogues	46,3%
Violence verbale avec les adultes	44,3%
Violence physique avec les adultes	44,3%
Comportement perturbateur en classe	44,3%
Appartenance à un «gang» criminogène	37,6%
Famille monoparentale	36,2%
Vol et vandalisme à l'école	35.0%
Vols à l'étalage	32,9%
Parents dépassés-troubles de comportement	29,5%

À l'autre extrémité de la distribution, les difficultés les moins souvent mentionnées étaient :

Prostitution	9,4%
Jeune victime d'inceste	6,0%
«Pusher»	5,3%
Victime de viol	4,0%
Peur d'être enceinte	1,3%
Insalubrité du domicile familial	1,3%

Cet ensemble de difficultés, de même que leur fréquence, correspondent à ce que l'on rencontre dans les écoles d'autres régions, et comme on l'a constaté, elles proviennent en partie de l'extérieur de l'école. Malgré cela, comme l'affirment plusieurs directeurs, *«on n'a pas encore reconnu concrètement ni dans les écoles, ni socialement, le rôle de l'école dans la prévention et le traitement de telles difficultés.»*

On sait pourtant que partout, une proportion variable d'élèves manifestent des comportements perturbateurs ou délinquants qui exercent une influence négative sur l'ensemble du climat d'une école et sur la masse des élèves. De plus, on a vu progressivement croître le nombre de «cas ultimes», de jeunes «en conflit», qui ne sont assumés nulle part ailleurs, même si leurs besoins justifieraient un type particulier de prise en charge.

À ces jeunes, il faut ajouter un bon nombre d'élèves «qui allaient bien», mais dans la vie desquels survient, en cours d'année, un événement pénible qui les amène à avoir besoin d'une aide et d'un encadrement, à durée limitée mais *immédiats et très intensifs*, si l'on veut éviter que les choses ne s'aggravent.

Or, comme le soulignent les deux psycho-éducateurs auteurs du document ***Le jeune en conflit à l'école... Une alternative : l'école milieu de vie***, ***«L'école porte souvent seule le fardeau de la responsabilité issue du droit à la scolarisation et de l'obligation de fréquentation scolaire»***. En effet, elle continue à devoir assumer entièrement certains jeunes, faute de ressources accessibles, faute d'une motivation du jeune à être aidé, parfois faute de preuves. Telle est la situation, ***«même s'il est démontré que l'école est inefficace et inadéquate, dans plusieurs de ces cas»***.

L'école est donc actuellement, pour plusieurs élèves, la première et parfois la seule structure stable dans leur vie; et pourtant ils la quittent prématurément.

- ***Les principaux types d'abandon scolaire***

Si l'on veut pouvoir agir et trouver des moyens adéquats de répondre au problème de l'abandon des études, il est important de comprendre le mieux possible les raisons qui amènent les jeunes à quitter l'école. Un technicien en aide sociale travaillant dans le cadre d'un projet de prévention de l'abandon scolaire[5] a identifié quatre types d'abandon.

— *L'abandon existentiel*

Il s'agit d'un choix réel, et ce cas est relativement rare. Ces jeunes veulent devenir plus autonomes, moins dépendants de leur famille aux plans personnel et financier.

---

[5] Beloeil Charles : *Plan d'intervention et de prévention de l'abandon scolaire de la polyvalente Cavelier-de-Lasalle*, novembre 1983.

Ils veulent donc trouver un emploi, afin de vivre une expérience dans un contexte plus «adulte» que celui du système scolaire où ils se sentent limités et dont ils ne voient pas trop ce qu'il va leur apporter. Ces jeunes n'ont pas forcément des difficultés d'apprentissage ni d'ordre familial; ils cherchent un sens à leur vie, se sentent déjà adultes par rapport à leurs pairs. Ils n'éliminent pas la possibilité de retourner à l'école un jour, mais veulent «vivre leur vie» immédiatement.

— *L'abandon lié à une mauvaise perception réciproque entre le jeune et l'école*

Pour ces jeunes, *«l'école est trop mal faite»*, et pour l'école, ils sont des *«inadaptés»*. En effet, les programmes et les méthodes d'enseignement s'adressent généralement à «l'élève moyen» et aux élèves «en bloc», et l'école ne sait pas tellement susciter leur intérêt en faisant des liens entre les matières scolaires et leur vie quotidienne.

Il s'agit d'une dissonance cognitive, émotive, sociale, entre ces élèves et le système scolaire. Ce déséquilibre produit des frustrations qui se manifestent par le désintérêt mutuel des deux parties ou par des frictions nombreuses. *«Petit à petit s'installe un climat de non communication qui se répercute sur l'attitude de l'école et sur le rendement scolaire de l'élève, et un fossé d'incompréhension se creuse progressivement entre les deux parties. Ces jeunes, ne se sentant pas compris ni considérés, sont poussés à aller voir à l'extérieur de l'école. L'abandon des études devient pour eux une solution possible et même souhaitable, d'autant plus que certaines pressions sociales entrent en jeu : les parents, les pairs, l'attrait du marché du travail, etc. »*

— *L'abandon de force majeure*

Il est causé principalement par des contraintes extérieures à l'école. Très souvent, le contexte familial de ces jeunes est en déséquilibre et présente un danger certain pour leur bien-être physique, moral, matériel et affectif. On trouve ici des cas de protection de la jeunesse, d'alcoolisme, d'inceste, de violence physique à la maison, de milieux familiaux délinquants, de milieux très défavorisés économiquement; ces jeunes vivent également divers problèmes personnels : maternité juvénile, viol, prostitution, etc. De telles contraintes ont des répercussions psychologiques et des conséquences au plan scolaire, qui engendrent une suite d'échecs scolaires, puis

l'abandon. On retrouve souvent ces élèves, portant l'étiquette «mésadaptés socio-affectifs», dans les voies allégées ou au secteur professionnel court, à la suite d'orientations malheureuses.

— *L'abandon lié à un manque réel de potentiel intellectuel*

On retrouve ici des jeunes qui ont des difficultés d'apprentissage réelles, et sont en général orientés vers le «professionnel court». Quelques-uns sont conscients de ne pas être comme les autres et se sentent mal à l'aise, surtout parce qu'on les considère comme des incapables. Certains voudraient aller plus loin, mais ils apprennent trop lentement dans un contexte de groupe. D'autres abandonnent à cause de facteurs culturels et de valeurs véhiculées par leur famille (l'important dans la vie est d'avoir *«une job, un char et sa caisse de bière»*), ce qui accélère leur entrée sur le marché du travail.

Mais quelles que soient les raisons de l'abandon scolaire, on constate que ce n'est souvent qu'au fil des jours et des observations ponctuelles que l'école parvient à rassembler des informations sur les jeunes dont l'intérêt et la motivation sont à la baisse. Dans bien des cas, aucun portrait d'ensemble d'un élève n'est construit de façon cohérente et continue. Et l'on ne se donne pas toujours les moyens de dépister au fur et à mesure ceux qui se trouvent momentanément dans une situation difficile. Cependant, les adultes de l'école sont amenés de plus en plus à remettre en question une partie de leurs propres attitudes et comportements, avec les jeunes et entre eux.

- ***Quelques impératifs d'action devenus évidents...***

Face à la situation que l'on vient de décrire, des adultes travaillant dans les écoles dont ce document décrit l'expérience, ont souligné un certain nombre d'impératifs auxquels ils essaient de répondre. Ce sont plus particulièrement les suivants :

— Il est nécessaire que tous les adultes d'une école *«se recentrent sur les jeunes en chair et en os qui sont là»*.

— Il est essentiel de *«créer une situation où l'enseignant pourra établir une relation personnelle d'humain à humain avec un jeune»*, car *«les profs ne savent plus parler qu'à un groupe»*.

— Il faut trouver des moyens de «raccrocher les profs» à une tâche éducative qu'ils ont souvent perdue de vue, se contentant de faire sortir de la classe les jeunes qui dérangent. Et plutôt que d'essayer de leur greffer des fonctions d'éducateurs à même leur complément de tâches, il faut ***«chercher à rétablir la fonction d'éducateur dans la relation éducative régulière»***.

— ***«Les enseignants ont besoin d'être soutenus dans ce rôle d'éducateurs****, car ils ont souvent été jugés sur la perte du contrôle de leur classe et n'ont pas été félicités quand cela allait bien»*.

— Il est indispensable de ***développer chez tous les adultes d'une école une même philosophie d'intervention*** et une façon commune de se situer face à une question.

— Il faut ***«trouver d'autres voies que celles des sanctions, qui a ses limites»***.

— On s'est rendu compte qu'il fallait ***«travailler en priorité sur la masse des adultes de l'école, qui ne bougeait plus»***, et pas seulement auprès des élèves.

— Beaucoup d'enseignants n'ont pas démissionné au fond, et sont ***«encouragés et revigorés par une vraie rencontre avec un jeune qui les aime bien»***.

- ***Les solutions traditionnellement apportées par l'école sont bien souvent sans effet aujourd'hui***

Les solutions en vigueur ne correspondent généralement pas au genre d'impératifs que l'on vient d'énumérer. Et si elles sont parfois nécessaires, elles s'avèrent souvent insuffisantes.

— Ce sont d'abord un ensemble de mesures générales : contrôle des absences, récupération scolaire, activités parascolaires, services personnels aux élèves.

— Il y a également un certain nombre de solutions «douces» : avertissement par le professeur, mise à la porte de la classe, envoi chez le directeur, retenue, devoirs supplémentaires, etc.

— Il y a l'intervention de l'école auprès des parents.

— Puis la suspension temporaire souvent inefficace...

— Enfin, l'exclusion définitive de l'école...

— Ou «mieux» encore : le départ volontaire de l'élève, *«qui soulage tout le monde»*.

Le problème est alors que plusieurs jeunes s'organisent une situation de confort à l'intérieur de leur décrochage : *«ils s'arrangent pour se tenir toujours à la limite de la suspension»*, comme l'explique l'animatrice d'un local-oasis.

- ***La recherche de solutions nouvelles...***

Depuis quelques années déjà, dans bon nombre d'écoles secondaires, on regarde en face le problème de la baisse de motivation aux études et de l'abandon scolaire prématuré. L'on s'y est préoccupé de trouver et de mettre en oeuvre des moyens de prévenir plus efficacement le décrochage, ou encore de permettre à certains jeunes de quitter temporairement les études mais d'une façon réfléchie, «outillée» et non marginalisante, un retour possible étant déjà évoqué et anticipé.

Pendant trois ans, le programme gouvernemental d'insertion sociale et professionnelle des jeunes, par son volet Éducation, est venu **accentuer cette préoccupation** et lui donner certains moyens, par l'octroi d'allocations supplémentaires.

Ces allocations, souvent modestes au plan local, ont stimulé la recherche et l'inventivité dans les écoles et ont permis à des équipes de concevoir et de mettre en oeuvre des projets visant la prévention du «décrochage», **en se centrant sur la diversité des situations réelles vécues par les élèves**, dans l'école et à l'extérieur. Plusieurs de ces équipes sont convaincues, ainsi que l'ont formulé les deux éducateurs cités plus haut, que *«l'école ne peut plus être uniquement scolaire... Elle doit s'outiller différemment et sortir de son isolement... »*

- ***Une solution parmi d'autres : le local-oasis***

Il s'agit d'une mesure originale que nous avons pu repérer dans une vingtaine d'écoles ou de polyvalentes. Dans la plupart des cas, **cette mesure est appuyée sur une philosophie de prise de responsabilité** progressive, qui permet au jeune en difficulté d'affronter la réalité de sa situation à travers l'attachement authentique d'un adulte à son égard (thérapie par le réel). L'Oasis s'inscrit aussi, généralement, dans un ensemble cohérent de règles du jeu et d'interventions graduées que le jeune et le personnel connaissent à l'avance.

Pour décrire le local-oasis, les concepteurs et les animateurs de ces locaux utilisent eux-mêmes diverses expressions qui traduisent les raisons d'être d'une telle mesure. Ils parlent d'*«abri»*, de *«havre»*, de *«refuge»*; de *«lieu où un jeune peut se retirer temporairement pour réfléchir et faire le point en vue de décisons éclairées»*; de *«lieu d'ancrage»*; de *«centre de dépannage ou de ressources»*; ils parlent de *«local de soutien»* où l'élève peut trouver des oreilles attentives et une disponibilité constante pour analyser avec lui sa situation, l'accompagner, le guider, l'aider à se responsabiliser dans la solution d'un problème, ou encore pour le référer à d'autres personnes-ressources; ils parlent aussi d'*«endroit de détente et de décompression»* pour les jeunes, permettant de soulager le professeur et la classe; d'un *«lieu de rassemblement»* qui appartient aux élèves et où ils peuvent développer des centres d'intérêt personnels; enfin, d'un endroit où les jeunes ont la possibilité d'exprimer leurs frustrations et d'être écoutés, et où les adultes de leur côté expriment des attentes à leur égard.

Certains locaux-oasis portent un nom évocateur : Le Havre, Halte-SOS; d'autres ont une appellation plus administrative : Local 120, local prévention-récupération-encadrement.

Cet ensemble d'appellations laisse déjà entrevoir la diversité des fonctions remplies par les locaux-oasis dans les écoles. Cependant, ils ont tous des aspects communs qui permettent de les définir de la façon suivante :

Le local-oasis...

- est un lieu physique dans l'école...
- où se trouve en permanence un adulte disponible avec qui le jeune peut établir une relation personnelle valable....
- et où l'on aide d'abord les jeunes, mais aussi les enseignants, à développer des attitudes et des comportements nouveaux, et à améliorer les apprentissages scolaires proprement dits.

L'aide est apportée dans le local même, mais aussi ailleurs, dans l'école ou à l'extérieur.

La démarche du jeune au local est parfois ouverte sur un «décrochage» réfléchi et assumé par le jeune lui-même et par ceux qui l'entourent.

L'Oasis est toujours un outil complémentaire qui s'inscrit dans un ensemble de mesures mises en oeuvre dans l'école, souvent à partir des mêmes préoccupations et d'une même philosophie.

- ***La situation désirée motivant la mise en place d'un local-oasis***

On veut permettre aux élèves qui ne parviennent pas à se développer en s'intégrant dans le cadre habituel de la classe et de l'école, ou à ceux qui traversent une période de crise perturbant momentanément mais profondément leur fonctionnement scolaire, de trouver à l'intérieur même de l'école un lieu où ils peuvent se retirer temporairement et compter sur une aide appropriée.

Car ceux qui mettent sur pied un local-oasis sont convaincus que le jeune «en voie de décrocher» a besoin de réflexion : *«Il doit apprendre à trouver sa voie lui-même»*.

- ***Quatre catégories de locaux-oasis***

Même si ces catégories ne sont pas *«tranchées au couteau»*, nous avons pour fins de description, regroupé les 20 locaux-oasis avec lesquels nous avons établi un contact, en quatre catégories, selon leurs principales fonctions :

— le local-soupape;

— le local de soutien individuel continu;

— le local de rencontres et d'activités de groupe;

— le local comme lieu d'appartenance et de revalorisation, réservé à une catégorie particulière d'élèves.

Ces différents types de locaux-oasis sont autant de réponses aux difficultés d'origines diverses vécues par les élèves, et correspondent aux impératifs d'action énumérés plus haut. Chacune des catégories de local fera l'objet de l'un des chapitres suivants.

LE LOCAL-SOUPAPE

CHAPITRE 2

LE LOCAL-SOUPAPE : UNE SOLUTION IMMÉDIATE À UN COMPORTEMENT PERTURBATEUR EN CLASSE OU À UNE INCAPACITÉ TEMPORAIRE DE REMPLIR LES EXIGENCES SCOLAIRES

Un contact a été établi avec neuf polyvalentes ou écoles secondaires qui ont mis sur pied des locaux-oasis de ce type.

- À l'Académie Ste-Marie (755 élèves, 1re et 2e sec.) (CSR Beauport) : le local *«Ressource»*
- À la polyvalente Des Baies (976 élèves, 1re à 5e sec.) (CSR Manicouagan) : le local *«Le Havre»*
- À la polyvalente Des Rives (990 élèves, 3e à 5e sec.) (CSR Manicouagan) : le local *«FR-85»*
- À la polyvalente Jeanne-Mance (1600 élèves, 1re à 5e sec.) (CECM) : local *«L'Oasis-secondaire II»* local *«L'Oasis-secondaire III»*
- À la polyvalente Édouard-Montpetit (1200 élèves, 1re à 5e sec.) (CECM) : le local *«L'Oasis»* (secteur général) le local *«L'Oasis»* (secteur professionnel)
- À la polyvalente Masse/-Vanier (850 élèves, 1re à 5e sec.) (secteur anglophone CSR protestante du district de Bedford) : le local *«Face-Up»*
- À la polyvalente Mont-Ste-Anne (887 élèves, 1re à 5e sec.) (CS Côte de Beaupré) : le *«Centre de dépannage»* (n'a pas fonctionné en 1985-1986 à cause d'une coupure de subventions)
- À l'école de Roberval (554 élèves, 1re à 5e sec.) (PSBGM) : l'animateur travaille dans trois lieux différents
- À la polyvalente Le Ber (1065 élèves, 1re à 5e sec.) (CSC de Sherbrooke) : le local *«120»*

Si l'on considère les objectifs qu'ils poursuivent, on constate que certains de ces locaux-oasis visent uniquement la réintégration de l'élève en classe et l'établissement ou le rétablissement d'un contact efficace entre le jeune et l'enseignant. D'autres visent les mêmes objectifs, mais cherchent en plus à orienter .ers des personnes-ressources extérieures au local, certains jeunes qui désirent travailler à plus long terme à la solution de leurs difficultés d'ordre scolaire ou autre.

2.1 À quels jeunes s'adresse ce type de local ?

La clientèle de ce type de local est composée essentiellement des jeunes auxquels les enseignants disaient : *«Va dans le corridor»*. Avant l'existence du local-oasis, explique un directeur, lorsqu'un jeune était expulsé de la classe, on n'avait aucun moyen de savoir s'il sautait alors plusieurs cours, s'absentait ou prenait du retard. Comme le dit une animatrice, il arrivait que le jeune *«s'évapore de l'école»* : il accumulait alors des retards et finissait par se désintéresser de l'école et des études. Il arrivait même que certains élèves *«n'aillent plus à tel cours pour des périodes illimitées, sans que quelqu'un s'en préoccupe»*.

L'expulsion contribue beaucoup à créer une sorte de cercle vicieux : *«Du fait qu'un élève a des difficultés à suivre, il tend à décrocher, à être peu attentif, et l'enseignant s'intéresse moins à lui... Pour se faire remarquer, le jeune fait des blagues, du bruit, n'exécute pas le travail demandé... l'enseignant l'interpelle, puis l'expulse du cours... et son retard scolaire s'accroît encore, ce qui l'amène à être de moins en moins attentif»*... Et le cycle recommence.

Aussi, tant qu'aucun geste de la part de l'école ne vient régler la situation, l'expulsion d'un cours accentue la conduite qui a engendré l'expulsion et ainsi de suite. Tant qu'il n'y a pas de geste posé, l'élève va manquer ce cours-là.

- **Le comportement perturbateur en classe : accident de parcours, ou symptôme d'une situation plus grave**

Selon les personnes qui assurent la permanence dans ce type de local-oasis, deux catégories de jeunes y sont envoyés :

— Des élèves ayant un problème avec un professeur, mais un problème qui peut se régler par un bon dialogue; ou encore ceux qui vivent des difficultés qui sont passagères, mais que l'on a intérêt à ne pas ignorer.

— Des élèves qui, étant confrontés à des échecs scolaires non résolus, perdent le contrôle de leur comportement, et *«ne sont plus endurables dans les cours»*. Ces jeunes perdent leur estime d'eux-mêmes et n'ont d'autre choix, pour survivre, que de quitter cet environnement dans lequel ils ne parviennent pas à fonctionner : ils deviennent alors des décrocheurs en puissance et sont «en danger» quant à la poursuite de leurs études. Parmi ces jeunes, certains sont très perturbés émoti-

vement. Quelques-uns, complètement inhibés au plan social, ne communiquent plus autrement que par des comportements perturbateurs.

Au local Face-Up, on a constaté que l'âge critique était 14 ou 15 ans pour les filles, et 15 ou 16 ans pour les garçons. *«Si l'on parvient à les garder aux études un an, la plupart vont rester à l'école et terminer leur secondaire 5»*, estime l'animatrice du local.

À la polyvalente Édouard-Montpetit : *«Il arrive parfois qu'un élève vienne me voir de lui-même, dit le directeur du secteur. Il m'explique qu'il a des problèmes s'il va à tel cours... Cela ouvre une soupape et nous pouvons chercher ensemble des solutions... Quelquefois, certains vont s'adresser directement au responsable du local-oasis pour un problème... mais dans la grande majorité des cas, ce sont les enseignants qui réfèrent les jeunes au local-oasis.»*

2.2 Les principales fonctions remplies par ce type de local-oasis

Il s'agit, en fait, d'un lieu de détente et de réflexion qui sert de *«soupape»*, de *«chambre de décompression»*, de *«salle d'urgence»*, d'*«îlot de calme pour souffler»*, tout en permettant de réamorcer la relation jeune-enseignant.

- **Il est une réponse immédiate et temporaire à une situation perturbatrice à la fois pour l'enseignant, pour le jeune et pour toute la classe**

Ce type de local veut répondre à une situation courante dans bien des groupes-classes, mais toujours dure à vivre, et face à laquelle le professeur est souvent à court de solution : le boycott continuel des conditions d'apprentissage en classe par quelques individus ayant des comportements négatifs, ce qui peut aller jusqu'à *«produire un climat dévalorisant pour tous»*. Par exemple, le jeune fait du bruit inutilement avec sa chaise, se lève sans cesse pour aller aiguiser son crayon, parle pendant les explications, n'apporte pas son matériel pour travailler, fait des blagues, refuse de faire ses travaux, est impoli avec le professeur, agace un autre élève, rouspète continuellement, utilise un langage grossier, et même *«éclate»*. Ces événements risquent d'engendrer un climat conflictuel où l'élève et l'enseignant sont dans un état très émotif et finissent par s'emporter. Cette situation *«empêche la classe de recevoir un enseignement auquel elle a droit, en quantité et en*

qualité». Et bien souvent, cela se traduit par l'envoi du jeune au bureau du directeur, qui est alors *«engorgé par des suspensions de cours»*.

- **Aux enseignants : le local-soupape «donne des mains supplémentaires», en leur permettant de s'impliquer de façon positive dans l'amélioration de la situation**

Dans un premier temps, pas de discussion; l'existence du local permet à l'enseignant de souffler en lui offrant une solution immédiate. Car ayant à poursuivre son cours, il n'a pas toujours la présence d'esprit et le calme nécessaires pour faire l'intervention adéquate, et cela peut, parfois, le conduire à «perdre sa crédibilité face à son groupe.» En accueillant momentanément «un élément qui ne fonctionne pas», le local-oasis permet une détente du climat dans la classe et la poursuite de l'enseignement.

Dans un deuxième temps, le local aide l'enseignant à affronter et à résoudre la situation perturbatrice d'une manière qui permet à l'élève et à lui-même de se responsabiliser, d'abord en s'expliquant, puis en s'entendant sur la solution au problème en cause et sur la mise en oeuvre de cette solution.

Le local permet aussi *«de sensibiliser les enseignants et tout le personnel de l'école, au fait que plusieurs difficultés scolaires ou de comportements présentées par un jeune sont le résultat et la manifestation de problèmes qui sont parfois hors du contrôle direct de celui-ci»*, comme l'explique l'animatrice de Face-Up. L'existence même du local-oasis traduit une prise de conscience, chez plusieurs adultes de l'école, du fait que certaines mesures disciplinaires couramment appliquées (expulsion, suspension, etc.) ne correspondaient pas aux difficultés réelles, et *«servaient surtout à traiter des symptômes»*.

- **Aux élèves : le local-soupape permet d'être accueillis et d'avoir un répit temporaire et de l'aide, au moment même de l'événement**

Tout d'abord, explique l'animatrice à Édouard-Montpetit, *«le local permet au jeune d'être reconnu comme personne, dans son individualité... Dans une situation difficile, c'est LUI qu'on accueille»*.

L'existence du local permet d'agir sur-le-champ, avant que les relations du jeune avec l'enseignant et avec son groupe-classe ne se détériorent, et que sa situation scolaire ne s'aggrave davantage. Ensuite, qu'il s'agisse de difficultés passagères ou de problèmes plus profonds, les responsables du local cherchent à établir avec le jeune une relation d'aide et

non une relation disciplinaire. Car au moment où se produit l'événement qui provoque son envoi au local-oasis, le jeune a besoin à la fois d'être écouté et d'être encadré. *«Ici, tu te sens moins tout seul»*, explique l'un d'eux.

Dans un premier temps, grâce au calme, au changement de décor, à la présence d'un interlocuteur étranger au conflit, le local-soupape *«is a quiet place to cool down and talk with an authority figure»*, dit l'animatrice du local Face-Up. Il s'agit *«d'aider le jeune à reprendre son souffle, de le rendre disponible à voir plus clair dans ce qui vient de se passer»*, explique le responsable du Centre de dépannage à Mont-Ste-Anne. C'est *«un endroit où calmer les esprits»*, selon un directeur.

L'animatrice de l'Oasis à Édouard-Montpetit le souligne : *«Le local a un aspect rassurant dont le jeune a besoin pour maîtriser progressivement ses difficultés dans l'ensemble de sa vie à l'école. Le service Oasis est une reconnaissance dans les faits, que le jeune peut vivre des difficultés passagères ou profondes, et qu'il n'est sûrement pas le seul à en avoir»*.

Dans un deuxième temps, l'élève trouve là une occasion structurée pour réfléchir, pour préciser ce qui ne va pas, et trouver lui-même de petites solutions concrètes. Cela est tout particulièrement important lorsque le comportement perturbateur est le symptôme d'un *«décrochage intérieur profond»*. À ces jeunes qui, face à des échecs répétés, tendent à perdre l'estime de soi et sentent que, pour leur propre survie, il leur faut quitter l'environnement scolaire dans lequel ils ne sont plus capables de surnager, explique l'animatrice à la polyvalente Massey-Vanier, *«Face-Up teaches them how to cope»*.

Dans un troisième temps, le local apporte au jeune un soutien à l'application des solutions trouvées.

Bref, ce type de local-oasis offre à l'élève qui lui est envoyé, un accompagnement pour qu'il puisse réintégrer son groupe-classe de façon adulte, ce qui revient à l'aider à affronter les conséquences des actes posés et à prendre ses responsabilités.

Un autre objectif du local, parfois mentionné, est «de garder l'étudiant à l'école et d'éviter qu'il n'aille flâner dehors»; cela est perçu comme passablement *exigeant* par certains élèves qui préféreraient être carrément «suspendus» : au moins, ils pourraient «regarder la télé chez eux, ou se promener.»

Cependant, il s'agit toujours ici d'une «intervention minimale» et bien circonscrite, visant à amener le jeune à bien cerner ce qui fait problème et à trouver lui-même une solution, face à un comportement précis qui nuit à ses propres apprentissages scolaires et qui a perturbé la classe.

Dans certains cas, ce type de local-oasis a aussi comme fonction d'apporter au jeune une aide dans son travail scolaire. C'est un lieu où l'enseignant peut parfois envoyer un élève pour terminer un travail, faute de quoi celui-ci sait qu'il y aura une intervention : *«Ce n'est pas en lui mettant zéro qu'il va se responsabiliser et faire face à ce qui lui est demandé»*. À l'occasion, la personne responsable du local explique à l'élève ce qu'il ne comprend pas, mais cela est peu fréquent.

À quelques endroits, le local reçoit des jeunes qui ont à reprendre un test ou un examen important qu'ils ont manqué à cause d'une absence «suspecte» : *«Le jeune sait qu'il y a des normes, qu'il doit passer l'examen, que s'il ne le passe pas tout de suite, il devra le faire au local»*, et l'on espère que cela l'incite à prendre ses responsabilités. Mais il s'agit d'un service «supplémentaire» qui ne fait pas partie de la fonction première du local-soupape, et qui n'existe pas dans tous.

- **Aux enseignants et aux jeunes : le local permet principalement de dédramatiser les choses avant d'entrer à nouveau en contact**

Ce type de local-oasis est conçu comme «un prolongement de la classe, de ce qui se passe en classe», en ce sens qu'il permet aux deux parties de prendre du repos et un recul, l'une face à l'autre. Il ne s'adresse pas aux jeunes qui sont régulièrement absents, qui flânent continuellement dans l'école, se battent, consomment de l'alcool ou de la drogue, etc. : pour ceux-là, ces écoles ont prévu **d'autres mesures**.

- **Pour toute l'école : l'Oasis s'inscrit dans une conception positive de la discipline**

Cette approche positive se traduit parfois, comme à Édouard-Montpetit ou à Des Baies, par l'existence du ***Code de vie*** de l'école qui définit **un ensemble cohérent de règles du jeu et de balises précises**, pour les élèves et pour tout le personnel. Basé sur une approche de prise de responsabilité, par chacun, de son propre comportement, le Code de vie prévoit que l'Oasis est une étape dans un ensemble d'étapes clairement établies, qui vont d'un simple avis par l'enseignant à la suspension des cours. Ces règles claires pour

tous sont, pour chacun des jeunes et des adultes, une incitation à prendre ses responsabilités : les mesures qui seront mises en oeuvre s'il y a transgression des règles sont connues, et chacun accepte alors les conséquences de ses actes. Comme l'explique l'animatrice d'Édouard-Montpetit; *«Cette approche positive incite le jeune à s'impliquer personnellement et le plus tôt possible dans un processus de changement et de recherche de solutions... Il commence à se surveiller lui-même de plus près... Il s'informe régulièrement du nombre de fois qu'il a été référé à l'Oasis, et se stimule lui-même à éviter des comportements qui obligent ses professeurs à le référer... Ceux-ci, de leur côté, essaient de ne pas référer un élève à la légère...»*

- **Quelques autres fonctions du local-soupape**

— Dans certains de ces locaux, comme par exemple au local Face-Up, un peu de temps est consacré à **des activités de consultation**, surtout auprès de la «clientèle chronique», afin de l'aider à renforcer les habiletés personnelles nécessaires pour mieux réussir au plan scolaire et pour parvenir à se sentir plus à l'aise *«in the major stream of the school»*.

Ces activités d'écoute peuvent amener le jeune à accepter de rencontrer par la suite un spécialiste et aboutissent parfois à une référence à un professionnel.

— Le local joue aussi le rôle de «sonnette d'alarme» quant aux 10 à 20% de jeunes qui voient leurs références au local s'accumuler, ce qui entraîne à plus long terme une réactivation ou un renforcement des mesures de soutien, d'ordre scolaire ou autre. Parfois, en effet, comme à Édouard-Montpetit, la personne permanente va chercher des données concernant ces élèves. Ces données sont cumulées dans un **Dossier de signalisation** qui comporte le nombre d'absences, le nombre de retards, le nombre de séjours à l'Oasis, les rencontres avec les parents, le suivi par l'enseignant, et qui est transmis aux directeurs adjoints concernés.

— Enfin, très exceptionnellement, l'envoi répété d'un élève au local par le même enseignant peut aboutir à une décision du directeur adjoint de changer le jeune de groupe.

2.3 L'organisation du local-soupape

«L'Oasis est un lieu physique dans l'école... mais c'est surtout une personne...»

- **L'aménagement du local**

Ce premier type de local-oasis est celui qui ressemble le plus à une salle de classe; il est d'ailleurs généralement une ancienne classe aménagée en fonction des activités qui s'y déroulent : des tables de travail individuelles ou de grandes tables de travail, un bureau en avant pour la personne responsable. On y trouve un peu de matériel scolaire (dictionnaires, manuels, cahiers d'exercices, etc.) et, sur un présentoir, divers dépliants et brochures d'information sur des sujets touchant à la vie des jeunes. Parfois, une petite bibliothèque offre quelques livres et revues non scolaires.

Ce local n'est pas conçu pour accueillir un grand nombre d'élèves à la fois : cela va de huit à l'Académie Ste-Marie, à une douzaine. Il est équipé d'une ligne intercom permettant aux enseignants ou à la direction de communiquer avec la personne qui y assure la permanence, et parfois d'une ligne téléphonique permettant à cette dernière d'entrer en contact avec la famille d'un élève, sans avoir à quitter le local. On y trouve en général une copie des horaires de chacun des enseignants pour les niveaux dont les élèves ont accès au local, un ***cahier de bord*** où la personne permanente note le nom de chacun des élèves référés avec leurs coordonnées (niveau, groupe-matière, heures de présence au local, etc.), et une filière.

La pièce est calme et généralement claire, assez gaie et décorée d'affiches en couleur et de belles photographies. Dans deux cas seulement, on y a installé quelques bons sièges et un morceau de tapis; un seul local offre aux jeunes «leur» musique : ce sont des locaux où les fonctions «écoute» et «conseil» prennent un peu plus d'importance. En effet, l'aménagement physique de ce premier type de local reflète bien sa fonction première : on cherche généralement à ce qu'il soit accueillant afin d'être «un endroit de détente» qui fournit «une ambiance où le jeune va retrouver ses énergies pour le cours suivant...» mais il ne faut pas non plus qu'il soit «trop» accueillant : *«on veut faire comprendre au jeune que le fun est dans la classe et pas dans le local». «It's not a social time, it's business»*, explique l'animatrice du local Face-Up. Les élèves n'ont pas le droit de parler entre eux.

- **La situation du local dans l'école**

Parfois, il se trouve là où il y avait une salle disponible (au sous-sol, dans tel ou tel secteur de l'école); parfois, on a pu situer le local-oasis à un endroit stratégique (près des salles de classe, près du foyer et du salon des étudiants, pas trop loin de la cafétéria, etc.), afin que l'Oasis *«fasse partie de la vie quotidienne»* pour tout le monde, ce qui évite une connotation punitive, et peut ainsi permettre à certains jeunes de venir d'eux-mêmes, au besoin, rencontrer la personne permanente.

Au local Face-Up, on a prévu dans l'un des coins de la pièce un espace fermé, insonorisé et vitré, où l'animatrice peut faire des entrevues individuelles, tout en continuant à voir ce qui se passe dans le reste de la pièce. Dans d'autres cas, les entrevues individuelles sont faites dans un petit bureau attenant au local.

- **Les heures d'ouverture**

La majorité des locaux-oasis sont ouverts tous les jours de classe, aux heures de cours seulement; ils sont donc le plus souvent fermés durant l'heure du dîner. Seul, le local Face-Up, qui prend en charge certains étudiants durant trois jours consécutifs, reste ouvert toute la journée, car ces jeunes n'ont alors pas le droit de circuler et prennent leur repas de midi sur place.

Le régime d'ouverture de certains locaux-oasis dont la permanence est assurée en rotation par des enseignants, est fonction du temps dont ils disposent. Par exemple, à Jeanne-Mance, le local-oasis de 2e secondaire est fermé tous les jours à la première période de cours; celui de 3e secondaire ne fonctionne que trois jours par semaine, et durant les périodes où le local est fermé, c'est le directeur adjoint qui reçoit les étudiants.

Parfois, l'école s'est donné un aménagement très souple afin que le temps disponible de la personne-ressource soit utilisé d'une façon optimale. C'est ainsi qu'à Roberval, l'animateur du local est présent officiellement trois jours/semaine, soit vingt-cinq heures qui, en pratique, sont réparties de façon flexible. Il s'arrange pour assurer une présence à des moments stratégiques : par exemple, durant les jours précédant les longs congés, durant les périodes où le climat de l'école est particulièrement survolté, etc. Il est également appelé lorsqu'un jeune est passible de renvoi; dans un tel cas, plutôt que de suspendre le jeune, on l'envoie au local-oasis.

L'animatrice, à Édouard-Montpetit, estime qu'il est très important d'inclure un minimum d'aide pédagogique dans la fonction de l'Oasis... En effet, c'est souvent à travers cette aide que l'on trouve des pistes qui conduisent à mieux identifier la vraie difficulté : *«L'aide pédagogique m'a permis de soupçonner que tel jeune était peu scolarisé... C'est en leur expliquant et en les aidant que j'ai découvert que certains élèves finissent par ne pas se scolariser, tout en restant à l'intérieur des écoles, inscrits au secteur régulier... En cherchant et en recueillant des informations, on découvre que le jeune a fréquenté plusieurs écoles différentes dans les années antérieures, a été plus souvent absent que présent, manquait systématiquement les périodes d'examens, passait beaucoup de temps au bureau du directeur et était souvent suspendu... »*

- **Qui assure la permanence au local ?**

Dans quelques-uns de ces locaux-oasis, ce sont **les enseignants eux-mêmes** qui ont décidé d'assurer la permanence, par rotation et sur une base volontaire; c'est un choix de leur part : «un enseignant règle cela à la façon d'un enseignant». Le temps qu'ils donnent à l'Oasis est pris sur leur complément de tâche. Dans ce cas, l'aspect «organisation» du local est pris en charge par un éducateur spécialisé (Des Rives), ou par un travailleur de milieu (Jeanne-Mance).

Les autres locaux sont pris en charge par **une personne extérieure à l'équipe régulière de l'école** : technicienne en éducation spécialisée, ex-enseignante, ex-surveillant d'élèves étudiant en relation d'aide, etc.

Les fonctions des personnes qui assurent la permanence sont principalement :

— d'établir un lien avec le jeune pour l'aider à réfléchir sur l'événement et à trouver une solution;

— d'établir un lien entre l'enseignant qui a référé un élève au local et l'élève lui-même;

— parfois, de donner au jeune un coup de main ou une explication pour son travail scolaire;

— dans certains cas, d'amener le jeune à décider de consulter une ressource professionnelle (psychologue, travailleur social, etc.);

— parfois aussi, de rechercher et de cumuler des données concernant les jeunes les plus souvent référés.

- **La durée du séjour d'un élève au local**

Elle varie selon le processus de réintégration en classe et le type d'activités qui ont été adoptés. Dans plusieurs écoles, le jeune ne reste au local que pendant la «période» en cours ou jusqu'à ce qu'il ait trouvé une solution à l'événement qui a déclenché son envoi au local. Dans les autres, la durée de son séjour est déterminée selon chacun des cas : il peut y rester un, deux ou trois jours, ou même davantage. Dans ce dernier cas, la réalisation de travaux scolaires prend plus d'importance, afin que l'élève «ne prenne pas de retard dans ses matières.»

2.4 Comment le jeune entre au local; ce qu'il y fait; comment il en sort

Cela se déroule selon un processus d'ensemble qui comporte en général les éléments suivants :

— la référence au local, selon diverses modalités: elle est toujours faite par les enseignants, sauf dans une école où quelques absents chroniques sont référés par le directeur;

— la prise de contact de la personne-ressource avec le jeune;

— une série d'activités liées à l'événement qui a déclenché l'envoi au local;

- période de réflexion personnelle du jeune sur cet événement;
- élaboration d'un contrat ou d'une entente de réintégration en classe;
- réalisation de travaux scolaires dans le local (cette fonction n'existe pas toujours);
- réintégration en classe, selon diverses modalités;
- référence à d'autres ressources internes ou externes, dans certains cas.

On reprendra maintenant les éléments de ce processus d'ensemble, en les regroupant selon trois grandes étapes :

— la référence au local-oasis;

— la prise de contact avec le jeune et le déroulement général des activités au local;

— la réintégration en classe.

2.4.1. La référence au local-oasis

- **La référence : point de départ ou étape dans une démarche ?**

Dans certaines écoles, l'arrivée d'un jeune au local est **la toute première étape d'une démarche** possible de communication entre le jeune et son professeur; elle peut être aussi le point de départ, pour un élève, d'une démarche de prise en main personnelle. Dans d'autres écoles, le jeune n'aboutit au local qu'**après l'échec d'une ou plusieurs tentatives** faites auprès de lui par un ou plusieurs enseignants, pour régler une situation. En ce sens, la seule existence du local-oasis peut être, pour les enseignants, une incitation à régler eux-mêmes certains différends avec un élève.

Par exemple, à la polyvalente Des Baies, un élève n'est référé au local qu'à la deuxième intervention de l'enseignant qui a d'abord demandé à celui-ci de modifier son comportement en classe : c'est un premier avertissement verbal à l'issue duquel, après avoir parlé avec le jeune, il peut s'entendre avec lui sur ce qui est acceptable. Si un élève recommence à *«faire du trouble»*, l'enseignant peut alors l'envoyer au local-oasis, avec un avis écrit. Les avertissements verbaux sont consignés par l'enseignant sur une fiche datée et signée par l'élève, et conservée par l'enseignant qui en garde ainsi des traces. Avec certains jeunes, un enseignant peut élaborer un «pré-contrat», *«comme dernière chance avant l'avis écrit»*.

À Édouard-Montpetit, l'envoi d'un jeune à l'Oasis vient en quatrième place dans les gestes que pose un enseignant lorsqu'un élève ne se comporte pas comme il le devrait : il y a d'abord un travail supplémentaire, puis un travail supplémentaire avec signature des parents, puis un appel téléphonique aux parents par le professeur, et enfin l'envoi à l'Oasis.

- **Qui réfère un élève au local?**

La plupart du temps, ce sont les enseignants qui envoient des jeunes au local-oasis. Dans l'une des écoles, le directeur s'était d'abord réservé la décision d'envoyer un élève au local ou de le garder dans son bureau, puis, explique-t-il, les enseignants ont pris l'habitude d'envoyer les jeunes directement au local, sans jamais abuser de cette possibilité de référence directe, ils jugent eux-mêmes dans quels cas il est préférable de référer un jeune à la direction.

Parfois, cependant, le directeur peut lui aussi référer au local certains élèves qui arrivent à l'école en situation de crise, ou qui présentent des problèmes très sérieux d'absentéisme ou de récidive en classe. À l'Académie Ste-Marie, par exemple, il arrive, explique le directeur, que *«des jeunes perturbés par un problème temporaire ou vivant une situation de crise familiale arrivent à l'école dans des états non compatibles avec le travail scolaire, la vie de groupe, la concentration ou l'écoute, car ils sont fatigués ou surexcités... je les envoie au local «Ressource» où l'animatrice les accueille».*

- **La procédure pour l'entrée au local**

En général, le jeune se présente au local avec un papier ou un billet de circulation signé par l'enseignant, où sont précisés la raison de l'expulsion de la classe, le travail exigé, et l'heure du départ de la classe, ce qui évite le flânage en cours de route : *«avant ce système, certains pouvaient prendre 20 minutes pour se rendre au local».*

«Le "papier" a aussi éliminé l'expulsion de la classe pour un tas de niaiseries, souligne un enseignant... Quand tu arrêtes ton cours et prends le temps de signer un formulaire, puis de téléphoner au local ou de faire venir un surveillant, tu y regardes à deux fois».

On demande en général à l'enseignant de décrire de façon très précise le comportement reproché, afin que l'élève n'en reste pas à un sentiment général *«qu'il énerve le prof. parce que celui-ci ne l'aime pas».* On veut que le jeune ait la possibilité de bien comprendre quelle sorte d'événements précis gêne son professeur, puis de trouver des solutions précises elles aussi.

Le «papier» peut être un simple billet d'information sur lequel l'enseignant indique aussi, dans certaines écoles, s'il tient à rencontrer le jeune au local après la classe; mais s'il

s'agit d'un problème plus sérieux, l'enseignant remet à l'élève un Avis écrit, première mesure d'une démarche précise qui entraînera un suivi.

Lorsqu'il existe une ligne téléphonique entre la classe et le local, comme à Face-Up, l'enseignant appelle l'animatrice du local : *«John needs to cool down»*. L'enseignant peut aussi avertir par intercom la réceptionniste, laquelle transmet au permanent du local le message que tel élève va arriver. Mais toujours, l'enseignant qui envoie un jeune au local-oasis est responsable de vérifier, après le cours, si celui-ci s'y est bien rendu.

Dans certaines écoles, on demande à l'enseignant qui envoie un élève au local-oasis de lui donner un travail à faire; c'est toujours le cas lorsqu'un jeune est retiré d'un cours pour une journée ou même pour toute une semaine.

Dans les cas où le local-oasis a aussi comme fonction la récupération d'un test ou d'un examen, l'enseignant accompagne le jeune au local et lui remet, sous enveloppe scellée, le test que celui-ci fera sur place et remettra à l'éducateur du local.

2.4.2. La prise de contact avec le jeune et le déroulement général des activités au local

La personne permanente au local accueille le jeune. Elle est neutre et n'a pas à juger la situation qui lui est présentée. Au local, elle centre son attention sur le jeune lui-même, ses contacts avec les enseignants n'ayant lieu, si nécessaire, que lors du processus de réintégration en classe. Elle est *«attentive au verbal et au non-verbal»*, à la participation plus ou moins active du jeune. Le déroulement de l'accueil et des activités au local peut se faire selon un processus assez souple, ou selon un processus davantage codifié.

a) ***Dans plusieurs de ces locaux-soupape : un processus assez souple laisse une bonne latitude à la personne responsable***

Tous les locaux-oasis mettent l'accent sur l'établissement d'une relation, significative pour le jeune, avec l'adulte présent au local, et celui-ci a en général une bonne latitude quant à la conduite à tenir. On observe le plus souvent une démarche en trois temps:

— ***Une entrevue d'accueil informelle*** : *«L'important est que le jeune se remette d'abord au neutre, pour pouvoir communiquer»*.

Lorsque l'élève arrive, il est découragé, ou furieux, ou il se sent coupable. Il explique ce qui s'est passé en classe : il a ainsi l'occasion d'exprimer ses frustrations, de parler des difficultés qu'il rencontre et de la façon dont il vit ce qui lui arrive : il s'agit d'une entrevue non formelle qui aide le jeune à faire le point sur son comportement ou à identifier des problèmes précis en tenant compte de la raison mentionnée sur la fiche par son professeur : *«c'est rare que le jeune dise le contraire»*. La personne-ressource essaie de faire clarifier ce qui s'est passé exactement : *«Pourquoi juste dans ces deux cours-là, par exemple...? Il faut aider à des prises de conscience en vue d'une action»*.

«L'humour est ici très important, explique l'animatrice de Face-Up, car cela met l'étudiant à l'aise ... Mais ce n'est pas toujours facile, car lorsqu'il est difficile et à l'école et à la maison, il s'imagine que tout le monde est contre lui... Mon rôle est de l'aider à faire face aux difficultés de la vie, mais sans les accepter comme étant des réalités inchangeables... Je dois l'aider à vouloir essayer quand même d'améliorer les choses».

— ***Une recherche de solution avec le jeune*** *: «On travaille le ici et maintenant...»*

— ***L'établissement d'un plan d'action*** qui ouvre la porte à une rencontre avec son professeur. Comment va-t-il réintégrer son cours? S'il a le sentiment que c'est une injustice, comment pourrait-il s'entendre avec son professeur? Parfois un contrat écrit est établi : *«C'est un engagement face à lui-même et face à l'animateur»*. Quand cela est terminé, l'élève fait le travail scolaire qu'il a apporté; lorsque son professeur ne lui en a pas donné, il peut *«jaser avec l'adulte»*, ou lire quand il y a une petite bibliothèque sur place.

Au local Face-Up, un étudiant peut être envoyé pour une période de cours, mais aussi pour une, deux ou trois journées complètes. Dans ce cas, l'animatrice ne commence à parler avec lui que le deuxième jour, et encore pendant une période limitée; la première journée reste alors entièrement occupée par l'exécution en silence du travail scolaire.

b) ***Dans quelques locaux : le déroulement de l'accueil et des activités est davantage codifié***

Aux polyvalentes Édouard-Montpetit, Jeanne-Mance et Des Baies par exemple, les éducateurs du local-soupape fonctionnent selon un processus plus précis conçu dans le but

d'aider le jeune à rentrer en lui-même, à réfléchir et à se prendre en main, à partir du *Code de vie* de l'école.

Le rôle de la personne responsable est, ici aussi, de susciter une prise de responsabilité par le jeune qui lui est envoyé, mais ce rôle s'exerce différemment. À Jeanne-Mance, par exemple, on estime que l'éducateur présent au local n'a pas de fonction d'écoute, car «cela amène souvent des jeunes à raconter ce qu'ils pensent que l'adulte veut entendre, sans vraiment s'impliquer dans une démarche personnelle.» Si le jeune arrive «trop furieux», le local lui donne un espace où il peut, en toute légitimité, exprimer son mécontentement, mais l'éducateur se borne à voir au bon déroulement des activités prévues, dont les étapes sont les suivantes :

— *Une étape d'information et de choix*

La personne-ressource explique au jeune ce qu'on lui offre au local et quel est le but à atteindre : l'élaboration d'une entente écrite visant sa réintégration dans la classe, selon des clauses énoncées par l'élève lui-même et acceptées par le professeur. La démarche à entreprendre est décrite au jeune et doit être librement consentie; s'il n'est pas d'accord, il n'y est pas obligé et on le réfère au directeur adjoint.

— *Une étape de réflexion sur l'événement*

Le jeune doit faire un compte-rendu écrit de sa version des faits, et donc reconstituer l'événement qui a provoqué son envoi au local-oasis. Cette reconstitution factuelle évite que l'on pose la question en termes de qui a eu tort ou raison, mais amène plutôt le jeune à faire certaines prises de conscience sur ses attitudes et ses comportements dans la situation.

— *Une recherche personnelle de solutions*

Le jeune a ensuite à définir les clauses de son contrat de réintégration : qu'est-ce que j'ai à faire? Il sait ce que son professeur et les élèves de son groupe attendent de lui. Il sait que les clauses qu'il va définir doivent être ratifiées par son professeur.

— ***L'élaboration d'un «contrat de réintégration en classe» ou d'une «entente pour le retour en classe»***

Lorsque le jeune est prêt, l'éducateur l'aide à formuler les clauses du contrat. Puis l'élève les transcrit sur le formulaire du contrat, dans l'espace «conditions de retour en classe», au-dessous de la «version des faits par l'élève.» Le jeune et l'éducateur signent ensuite le contrat qui devra être contresigné par le professeur; celui-ci y inscrit la date de sa rencontre avec l'élève. Si le professeur n'est pas d'accord, il doit mentionner de quels éléments de l'entente il ne tient pas compte. Parfois, une copie de l'Entente est gardée sous clé dans une filière au local, parfois c'est l'enseignant qui la conserve.

- Le contrat vaut pour un mois, et dans la matière concernée seulement. À Édouard-Montpetit, il est valable pour 15 jours.
- Le contrat ne sera jamais porté au dossier de l'élève si l'entente est respectée.

À la polyvalente Des Baies, s'il s'agit d'une première difficulté sérieuse, l'élève et l'enseignant peuvent faire une simple entente verbale. Dès qu'il y a contrat écrit, une copie est envoyée aux parents par poste recommandée afin que ceux-ci appuient leur jeune dans l'engagement qu'il a pris.

À l'école de Roberval, le contrat formel, où le jeune s'engage à ne pas répéter le comportement ou l'attitude qu'on lui reproche, est déterminé entre le directeur de l'école et le jeune.

Une fois le contrat signé ou l'entente établie, le jeune reste dans le local jusqu'à la fin de la période : il peut continuer à discuter avec l'éducateur, ou faire un travail personnel portant sur la matière du cours où s'est passé l'incident. L'éducateur du local peut, à l'occasion, *«donner un coup de main au jeune en français ou en maths»*, mais cela ne fait pas partie de son rôle.

2.4.3. La réintégration en classe

«Une rencontre entre le jeune et son professeur est généralement la condition du retour en classe : on veut ainsi éviter la récidive en les amenant à s'expliquer.»

— ***Dans le cas d'un processus souple***, c'est soit le jeune lui-même, soit l'animateur ou l'animatrice du local qui établissent un contact avec l'enseignant qui a référé le jeune. Parfois, l'élève demande une rencontre à son professeur pour lui présenter sa solution et en discuter; parfois, la personne-ressource du local fait un rapport oral ou écrit à l'enseignant pour une vérification des faits et une acceptation du plan d'action. Ou encore, c'est l'enseignant qui vient rencontrer le permanent du local afin de prendre connaissance de l'entente et la ratifier. À Face-Up, l'animatrice offre aux enseignants de leur donner «le plus de feed-back possible», et les invite, dans certains cas, à venir discuter de la situation pour voir s'il serait nécessaire de référer le jeune aux Services aux étudiants ou à la récupération scolaire.

— ***Dans le cas d'un processus davantage codifié***, le jeune DOIT négocier son retour

Pour que l'élève puisse retourner au prochain cours dans ce groupe-classe, il faut que les clauses du contrat aient été ratifiées par son professeur. L'éducateur du local aide le jeune à choisir entre plusieurs possibilités :

- Il va rencontrer son professeur et lui présenter lui-même les clauses de son contrat, puis vient faire rapport à l'éducateur du local le jour même ou le lendemain.
- L'enseignant vient rencontrer le jeune au local pour prendre connaissance de l'entente et la signer s'il est d'accord.
- Il peut aussi être décidé, dans certains cas, que c'est l'éducateur qui ira voir le professeur afin de faire ratifier l'entente.

Si l'enseignant n'a pas reçu de nouvelles du local-oasis, il s'y rend lorsqu'il est libre, pour faire le suivi nécessaire.

- À cette étape, la communication entre le jeune et l'enseignant est en général établie, quel que soit le processus mis en oeuvre.

«Lorsqu'un enseignant envoie un jeune au local-oasis, il ne peut l'ignorer par la suite; il doit s'expliquer avec lui, dit l'un des animateurs... Et ***lorsqu'ils se sont parlé, dans 80% des cas tout est réglé»***.

En effet, lorsque l'enseignant connaît certaines circonstances de la vie du jeune, cela lui permet de le comprendre : tel élève travaille de nuit dans un journal... Telle jeune

fille n'aime pas les taquineries du prof... Et inversement, le jeune prend conscience de ce en quoi ses comportements peuvent nuire à son professeur et aux autres élèves : un va et vient incessant dans la classe empêche l'enseignant de se concentrer, etc.

À Édouard-Montpetit, l'animateur juge que dans certains cas, il est préférable qu'il y ait une rencontre entre le jeune, lui-même et le directeur adjoint, avant que l'élève ne revoie son professeur, afin d'éclaircir davantage une situation restée confuse, et d'impliquer éventuellement l'enseignant par la suite, dans la recherche d'une solution.

2.5 Les suites d'un séjour au local-soupape

Lorsque le jeune est retourné en classe, la personne-ressource fait un compte-rendu écrit sur le travail qu'il a réalisé et sur son comportement général, et elle ajoute ses suggestions. Une ***fiche*** est en effet généralement ouverte pour chacun des jeunes référés au local : chaque séjour de l'élève y est indiqué, de même que les suites, s'il y a lieu.

Normalement, on laisse à l'enseignant et à l'élève le soin de réaliser eux-mêmes les engagements consignés sur le contrat, et les animateurs du local n'interviennent pas. Cependant, dans quelques cas, un certain «suivi» fait partie de la démarche d'ensemble. Il s'agit principalement d'un «suivi» auprès des deux parties : parfois une offre d'aide à l'enseignant, ou l'application des mesures prévues en cas d'envoi répété au local, ou d'autres suites possibles.

a) *Un «suivi» plus ou moins formalisé, en cours de contrat, auprès des deux parties*

Comme l'explique l'animatrice du local Face-Up, l'un des objectifs du local-oasis est de *«s'assurer qu'au fur et à mesure de sa réintégration "in the mainstream of the school", le jeune puisse faire face avec succès à la fois aux attentes d'ordre scolaire et à celles concernant son comportement»*.

À la polyvalente Des Baies, deux semaines après l'élaboration du contrat qui vaut pour un mois, l'éducateur du local rencontre d'abord l'enseignant pour savoir si l'entente est respectée, s'il a constaté un changement de comportement, si d'autres difficultés ont

surgi et s'il a d'autres faits à apporter; il lui demande de noter ses feed-back et ses observations quant au cheminement de l'élève sur une ***Feuille de révision du contrat.*** Puis l'éducateur du local rencontre le jeune pour voir avec lui comment sont respectées les clauses du contrat, après quoi il inscrit ses propres commentaires sur la feuille de révision. À la fin du mois, il rappelle à l'enseignant que le contrat est terminé.

b) ***Une offre d'aide aux enseignants, dans certains cas***

Il arrive, dans quelques écoles, que la direction intervienne auprès d'un enseignant qui réfère beaucoup : Qu'est-ce qui se passe? En effet, un groupe peut compter un nombre particulièrement élevé de jeunes «difficiles», et un enseignant peut, lui aussi, vivre des difficultés personnelles passagères et avoir besoin de support.

c) ***L'application des mesures prévues lorsqu'un élève est référé plusieurs fois au local par le même enseignant***

Ces mesures consistent principalement à orienter l'élève vers d'autres ressources internes ou externes, mais aussi, dans certains cas, à modifier son classement et à alléger son horaire.

- ***L'orientation vers d'autres ressources***

— Aux polyvalentes Jeanne-Mance et Édouard-Montpetit, par exemple, si un élève est envoyé deux fois à l'Oasis dans une période de douze jours, ou s'il doit faire un deuxième contrat avec le même professeur au cours d'une période d'un mois sur le même sujet, parce qu'il a transgressé le premier contrat, il est dirigé vers le directeur adjoint qui lui remet une ***Feuille de route-matière***, et ses parents sont prévenus.

La feuille de route-matière est un outil destiné à aider un élève à améliorer son comportement et son rendement en classe.On y trouve inscrit un objectif de comportement que l'élève doit atteindre; la feuille comporte également un espace pour chaque période de cours pendant plusieurs jours. Cela permet à chaque enseignant d'inscrire son appréciation à l'aide des cotes «bien», «très bien», «insatisfaisant», selon la façon dont le jeune s'est comporté dans son cours tel jour, par rapport à l'objectif de comportement inscrit. Un espace est aussi prévu pour des remarques, s'il y a lieu. Chaque enseignant signe son appréciation, et les parents de l'élève ont à signer tous les soirs la feuille de route. Selon ce qui est écrit sur la

feuille, des sanctions peuvent être imposées : retenues, obligation à des excuses, renvoi temporaire à la maison, et même suspension.

— De plus, aux polyvalentes Jeanne-Mance et Des Baies, si les choses ne s'améliorent pas après plusieurs contrats, un **éducateur spécialisé** rencontre le jeune pour établir avec lui un plan d'action visant à améliorer l'ensemble de la situation, et ses parents sont alors mis à contribution. L'élève est ensuite suivi régulièrement par des ressources professionnelles : éducateur spécialisé, psycho-éducateur, autres professionnels de l'école. À Des Baies, l'éducateur spécialisé organise des camps de fin de semaine pour les élèves ayant eu trois contrats.

— À la polyvalente Des Rives, le cas d'un élève référé pour la seconde fois par le même enseignant est examiné : ou l'on accepte qu'il fasse une nouvelle entente, ou l'on décide de le référer à une ressource professionnelle.

— À d'autres endroits, c'est après trois ou après cinq références au total faites par un ou plusieurs enseignants, que le jeune doit participer à une **rencontre avec son tuteur, son professeur et le directeur adjoint**. Ses **parents** en sont généralement informés. Parfois, il est simplement référé au directeur.

— Plusieurs des jeunes orientés vers d'autres ressources, se montrent réticents à aller consulter un professionnel des services aux étudiants. Lorsque l'animateur du local suggère à un jeune d'aller rencontrer la psychologue ou le travailleur social, leur première réaction est le plus souvent de dire non... ils ont peur : *«Elle a fait placer mon voisin en foyer, elle ne me fera pas placer»*. Mais *«après un certain temps, constate une animatrice, si je leur suggère, ils finissent presque toujours par y aller»*.

• ***La modification du classement de l'élève***

À quelques endroits, dans les cas où il devient inacceptable de maintenir tel jeune dans la classe de tel enseignant, on peut aboutir à **changer un élève de programme ou de groupe**, mais cela reste une mesure exceptionnelle... En effet, *«l'autorité ne doit pas être divisée»*, et le directeur adjoint appuie l'enseignant dans la grande majorité des cas : *«On peut changer de groupe quelques individus, mais pas 15 élèves sur 35»*.

- ***Parfois aussi, on a été amené à accepter un horaire partiel*** pour le jeune qui ne parvenait pas à suivre dans toutes ses matières. Il peut alors rester chez lui aux périodes libres : la pression est moins forte et son rendement peut s'améliorer dans les matières qu'il a conservées à son horaire.

d) ***Quelques autres suites possibles à l'intervention du local-soupape***

- ***Le local est un outil supplémentaire permettant un dépistage CONTINU des jeunes en difficulté...***

  Il existe un ***Cahier de bord***, tenu à jour quotidiennement par les éducateurs qui assurent la permanence au local. C'est en fait un outil d'identification plus sensible à la conjoncture quotidienne que d'autres outils ou tests utilisés à périodes fixes : il permet de «coller» davantage à des événements imprévus d'ordre personnel ou familial survenant dans la vie du jeune, et de le supporter au fur et à mesure.

  Le cahier permet aussi diverses compilations utiles pour guider des interventions. Par exemple, on peut comparer la fréquence des séjours au local avec le nombre d'échecs dans une ou plusieurs matières, et proposer de la récupération scolaire; on peut aussi comparer le nombre de séjours au local avec la fréquence des absences dans telle ou telle matière, ce qui peut amener à rechercher les raisons de ces absences, pour mieux comprendre la situation.

- ***«Plusieurs élèves reviennent d'eux-mêmes, demander une aide immédiate...»***

  Aux polyvalentes Des Baies et Édouard-Montpetit, il arrive que des jeunes qui ont déjà été référés au local y reviennent d'eux-mêmes pour parler de problèmes abordés au cours de leurs visites spontanées au local ou lors de rencontres avec l'animatrice dans les corridors. Il y a : la crainte d'un échec scolaire, les exigences particulières d'un professeur que le jeune n'arrive pas à satisfaire, le matériel scolaire ou les livres perdus, les menaces ou la violence de la part d'autres élèves, la drogue... Il y a aussi, note l'animatrice d'Édouard-Montpetit, tout simplement le besoin de jaser et de recevoir de l'encouragement. *«Si on ne les écoute pas à ce moment précis, ils risquent de se refermer... Bien souvent, le fait d'avoir pu parler à quelqu'un de son problème sur-le-champ lui suffit».*

- ***«Mais certains vont décrocher quand même...»***

  Comme l'explique l'animatrice de Face-Up, *«le fait de voir qu'on fait pour lui quelque chose de spécial peut contribuer à décider un jeune à «redémarrer»; par exemple, j'ai amené Marie prendre un coke au McDonald et nous avons parlé».*

  Mais *«pour d'autres, Face-Up ne servira à rien»*. L'école doit faire venir les parents, et suspendre ces jeunes, ou trouver un autre programme, ou leur suggérer d'aller à l'éducation des adultes.

  Cependant, *«on laisse toujours une porte ouverte, il peut revenir s'il veut»*.

2.6. Les principaux résultats : le local-soupape illustre le fait que «de petits moyens peuvent produire beaucoup d'impact»

Globalement, ce type de local-oasis est une réponse nouvelle permettant de *«dépasser les traditionnelles mises à la porte et suspensions qui, le plus souvent, n'arrangent rien»*.

Est-il beaucoup utilisé, dans les ecoles qui se sont donné ce service?

2.6.1. Quelques chiffres

On constate que chaque année, ce type de local-oasis se voit référer un bon nombre d'élèves (au moins 10% en moyenne), et une partie d'entre eux y sont envoyés à plusieurs reprises, soit par le même enseignant, soit par des enseignants différents. En général, la personne responsable du local fait un bilan annuel chiffré dont voici quelques exemples :

- ***Au local Face-Up*** : en 1984-1985, 103 étudiants (sur 870) ont été référés, dont près de la moitié étaient en 2e secondaire.

— 34 l'ont été pour des **journées complètes***(«full day in-school suspensions»)*; la moitié d'entre eux n'y ont passé qu'une seule journée, ce qui a suffi pour régler les difficultés; mais 5 y ont passé 7 jours chacun en moyenne;

— 57 ont été référés pour une ou plusieurs périodes de cours; 10 d'entre eux étant référés à répétition par plusieurs enseignants;

— 16 jeunes ont été suivis davantage par l'animatrice qui leur a apporté une aide personnelle de type *«consultation»;*

— 7 sont venus au local uniquement pour une assistance au plan scolaire. On note ici une forte concentration de garçons âgés de 14 à 16 ans.

La deuxième année, on constate que l'achalandage du local augmente. De septembre 1985 au 15 janvier 1986 (en 4 mois) :

— 28 étudiants ont accumulé 46 journées de présence au local;

— 100 étudiants ont été référés pour des périodes de cours, dont quelques-uns pour 15 à 19 périodes chacun.

- ***À la polyvalente Mont-Ste-Anne*** (884 élèves), en 1984-1985, 125 jeunes différents ont fait un séjour au Centre de dépannage, dont certains sont venus plusieurs fois, ce qui a contribué au dépistage des élèves ayant besoin de support. Sur ce nombre, 100 étaient «en situation de crise», et 20 étaient des «cas lourds» aux prises avec de nombreuses difficultés.

- ***À la polyvalente Jeanne-Mance*** (1603 élèves), en 1984-1985 :

— 104 jeunes (63 garçons et 41 filles) ont été référés à l'Oasis, pour un total de 270 références faites par 33 enseignants qui ont ratifié 210 contrats; 60 références n'ont donc pas donné lieu à un contrat écrit.

— Sur 104 jeunes :

58 ont signé un seul contrat, après quoi les choses ont été réglées;

34 ont signé 2 ou 3 contrats;

12 ont signé de 4 à 11 contrats.

— Sur 210 contrats, 145 ont été signés par des garçons, et 65 par des filles.

— Enfin, 42 interventions du directeur auprès de 34 élèves «*sont venues consolider et appuyer le mécanisme de support par contrat dont les enseignants se sont dotés cette année*». Ces élèves ont reçu une Feuille de route-matière et, dans certains cas, se sont vu imposer les sanctions prévues.

On note également une recrudescence des contrats à certaines périodes :

— en janvier (retour des vacances de Noël) : 39 références

— en mars et avril (retour des vacances de février, tombée du 3e bulletin confirmant des situations d'échec) : 95 références.

On constate aussi qu'il y a des références à toutes les périodes de cours, mais avec une nette concentration aux 3e et 4e périodes.

• *À la polyvalente Des Baies* (976 élèves), les prévisions ont été dépassées. En effet dès le 9 avril, les 1000 références prévues pour l'année 1985-1986, première année d'existence du local, étaient déjà dépassées.

Les élèves référés se répartissent de la façon suivante, selon l'événement qui a provoqué leur séjour au Havre :

— 563 y sont venus pour reprendre un examen ou un test non faits à cause d'une absence motivée;

— 162 y ont été envoyés par leur professeur pour terminer des travaux non remis ou des devoirs non faits;

— 139 y ont terminé une période de cours après l'expulsion de la classe, mais sans rédiger de contrat;

— 80 y sont venus afin de rédiger un contrat après expulsion de la classe, suite aux divers avis prévus au Code de vie de l'école, restés sans effet;

— 10 ont été référés au local pour bris de contrat et ont bénéficié d'un suivi plus intensif;

— 50 y ont séjourné en attendant de rencontrer la direction, après un manquement grave à un règlement concernant un autre lieu que la classe;

— 48 (à la première étape seulement) ont séjourné au local pour cause d'exemption de l'enseignement religieux ou de l'anglais, ou parce qu'ils avaient un horaire partiel (jeunes de 5e secondaire n'ayant que quelques cours à prendre pour obtenir leur certificat de fin d'études);

— 39 sont venus d'eux-mêmes demander des services personnels.

De plus, on a constaté que le nombre d'élèves référés au local pour rédiger un contrat avec un enseignant, décroît à mesure que les jeunes avancent d'un niveau d'études à l'autre du secondaire. Cette année, c'est en 1re et 2e secondaire que les élèves référés ont été les plus nombreux. *«C'est dû à l'adaptation au secondaire. Il faut que le jeune apprenne à se responsabiliser»*, explique l'animateur.

Le local Le Havre a été aussi un lieu de consultation et d'information pour les enseignants, permettant *«d'enlever de la p[illegible]on dans la marmite»* : il y a eu 33 consultations auprès d'une vingtaine d'enseignants, au sujet d'un élève ou d'un groupe d'élèves.

• • •

Ces chiffres donnent des indications intéressantes, mais il faut se garder d'en tirer des conclusions, dans l'état actuel des choses. Déjà, on sait que cette *«réponse nouvelle à une difficulté ancienne»* demande à être apprivoisée par les enseignants, qui utilisent davantage le local-soupape à sa deuxième année d'existence. De plus, lorsqu'un enseignant réfère peu d'élèves, cela peut traduire aussi bien le fait qu'il préfère tolérer les choses sans régler les problèmes, que le fait qu'il a déjà l'habitude de dialoguer avec le jeune et d'établir une entente avec lui pour régler un problème.

2.6.2. Quelques résultats plus qualitatifs : «cette formule permet de dépasser les traditionnelles mises à la porte qui, le plus souvent, n'arrangent rien... »

Le bilan est en général positif : *«Le local-oasis a été bénéfique et pour les élèves, et pour les professeurs; il demeure un mécanisme contrôlable, efficace par sa dissuasion et un peu (sinon beaucoup) responsable de la bonne marche du niveau III cette année»*. (École Jeanne-Mance, ***Bilan du service Oasis en 1984-85***).

a) ***Les résultats pour les jeunes eux-mêmes***

— Tout d'abord, il y a **moins d'expulsions**, et les motifs sont plus sérieux qu'avant.

— Le local-soupape permet aux élèves d'avoir **une période de réflexion** : *«C'est une chambre de décompression»*.

— Il est, pour le jeune, **une porte ouverte à la communication** : *«Il peut parler du problème avec le permanent du local, et bien souvent, ça lui suffit... Il rentre en bougonnant, mais il sort réassuré»*.

— Et surtout, ce type de local-oasis **force, en quelque sorte, la communication des élèves avec leurs enseignants**, mais *«dans de bonnes conditions, avec un certain recul»*.

— Le passage au local-soupape est également **un pas concret que fait le jeune dans le sens d'une prise de responsabilité.** Face à un comportement inadéquat, il développe sa capacité de trouver lui-même une solution, d'établir un contact et de négocier cette solution : il apprend à s'entendre avec son professeur sur des comportements acceptables. Comme le dit l'animatrice du local Face-Up, *«le jeune qui n'a pas confiance en lui et qui a peu développé le sens de ses responsabilités, **fait alors quelque chose pour lui-même** : «A commitment to himself and to me»*.

— Le contact chaleureux dans le local **évite, dans bien des cas, des affrontements futurs** avec les profs : *«il évite au jeune de se heurter encore et de se sentir en échec»*.

— Parfois aussi, le local amène à **reconnaître que toute école a des profs plus difficiles** , dit une animatrice. *«Il faut être honnête avec les étudiants et le reconnaître... pour qu'ils voient cela comme faisant partie des problèmes de la vie»*. En effet, comme l'explique l'animatrice de Face-Up, le local-soupape aide le jeune *«to deal with the realties of life»*: celui-ci apprend à ne plus accepter telle situation comme une réalité inchangeable... il essaie quand même d'améliorer les choses et cela lui ouvre des perspectives. Par exemple : *«À un jeune très bagarreur, nous avons suggéré de faire de la lutte; il est très bon et gagne maintenant des prix»*.

b) *Les résultats pour les enseignants*

— **C'est une aide immédiate qui vient soulager les enseignants** : les personnes qui assurent la permanence au local sont perçues comme *«une aide aux professeurs»*. Cela fait donc *«moins de tensions quand on a un groupe difficile»*.

— Cela leur permet aussi de **prendre de la distance**, pour une meilleure communication ultérieure avec le jeune responsable des événements perturbateurs.

— Également, le fonctionnement du local-soupape **laisse les enseignants être le pivot de la relation avec l'élève.** *«Ce sont maintenant les enseignants qui tentent de régler eux-mêmes avec le jeune des difficultés de comportement... Avant, c'était seulement la direction..»* De plus, le processus établi leur permet de régler les choses de la façon la plus éducative possible. Une animatrice tient à le souligner : *«On ne se substitue pas à l'enseignant, car c'est au moment du contact avec le jeune qu'il reprend son rôle d'éducateur, dont les contraintes du système le privent trop souvent»*.

— **C'est aussi l'occasion, pour eux, de prises de conscience** : *«Le prof s'est aperçu qu'il ne s'approchait jamais de cet élève...»* Le local-soupape met en évidence combien il est essentiel, pour les jeunes, que ce soit leur enseignant qui développe avec eux une communication. *«Il ne suffit pas de dire : ils reçoivent tous les cours dont ils ont besoin, ils reçoivent déjà des services personnels... là n'est pas toujours la réponse»*.

— Selon un directeur, **certains enseignants sont alors plus à l'écoute du jeune, dans la classe**. Et l'animatrice du local Ressource de l'Académie Ste-Marie le confirme : *«L'existence du local a fait en sorte que plusieurs professeurs ont pris le temps de jaser avec l'élève qui présente un problème, ce qui a contribué à améliorer leur relation avec ces élèves, et à mieux se faire accepter d'eux, parfois»*. Cela peut avoir des répercussions positives sur la motivation des jeunes, comme l'exprime l'un d'eux : *«Quand tu te sens pas aimé d'un prof, t'as pas le goût de travailler dans sa matière»*.

D'autre part, plusieurs soulignent que :

— l'existence du local-soupape **permet à un enseignant de récupérer beaucoup d'autorité**, s'il le veut bien et s'il respecte la règle du jeu de l'entente à établir : *«Ce mode d'intervention l'aide dans son autorité : il n'a pas à perdre la face et retrouve une valorisation en ayant à communiquer à froid et de façon plus sereine avec le jeune»*. Cela respecte le fait que *«c'est à lui que revient la gérance de sa classe, qu'elle soit faite de façon autocratique ou démocratique»*.

En particulier, lorsque ce sont des professeurs qui assurent la permanence au local, l'enseignant est alors *«une partie qui essaie d'aider à mieux s'intégrer un étudiant qu'un confrère sort, et avec lequel il a lui aussi des difficultés dans sa classe... Cela lui permet d'aller chercher auprès de ce jeune un autre côté de la médaille»*.

— Enfin, **le local est un soutien aux enseignants dans leur fonction même**. Comme l'explique un directeur, *«certains profs viennent à l'Oasis demander des renseignements, des informations, chercher de meilleures solutions pour régler des conflits avec des étudiants, discuter sur comment s'y prendre avec sa classe... plusieurs parlent de ce qu'ils vivent en classe avec la personne permanente au local»*. Ailleurs, le responsable du local peut faire certains messages aux profs directement, lorsqu'une certaine confiance a pu s'établir entre eux : *«Tu ne devrais pas crier comme ça»*.

— De plus, le local-soupape permet de **repérer quels regroupements d'élèves sont les plus «lourds»** et d'en tenir compte dans la formation des groupes l'année suivante, ou même d'opérer certains changements durant l'année en cours.

— Plusieurs enseignants ont eu **la possibilité de développer chez eux des capacités nouvelles**, en particulier ceux qui assurent par rotation la permanence au local. Quelques locaux-soupape sont à l'origine de certaines activités de perfectionnement: écoute active et relation d'aide, valeurs des jeunes. *«Cette année, on s'est donné comme objectif une intervention auprès des enseignants pour réfléchir sur l'importance du local-oasis, et sur les conséquences pour le jeune de l'absence de suivi»*.

— Par son fonctionnement, le local-soupape permet aussi aux enseignants de ***«mieux connaître la nouvelle génération»***.

— À moyen terme, le soutien aux enseignants pourrait aller plus loin. Dans l'une des écoles on envisage, comme prochaine étape, ***«un service après-vente du local-oasis»***; un éducateur irait sur place supporter l'enseignant dans sa classe.

c) ***les résultats pour l'école elle-même***

— Selon plusieurs directeurs, *«c'est un succès à 100% : il n'y a plus personne dans les corridors; les jeunes font moins de trouble dans l'école et il n'y a plus de flânage, ce qui dérangeait les autres»*.

— Les élèves expulsés d'un cours sont mieux pris en charge, mieux suivis, beaucoup moins laissés à eux-mêmes.

— L'existence d'un local-soupape traduit aussi **une prise de conscience de la diversité des situations des jeunes de l'école** et contribue à rendre plus fine et plus précise cette prise de conscience. Comme l'exprime un animateur : *«On commence à penser en termes plus individuels... On commence à admettre que des jeunes sont différents... que certains n'embarquent pas dans «nos» affaires, et mettent en cause certaines structures»*.

— Le local-soupape remplit **une fonction de dépistage permanent** des jeunes aux prises avec des difficultés scolaires ou autres, complétant ainsi les autres moyens utilisés pour identifier ces jeunes. *«L'Oasis constitue pour l'école, dit un directeur, une banque de données importante»*.

— Il contribue à ***«donner d'autres chances au jeune»***, en débouchant dans plusieurs cas, sur des rencontres en présence des parents dont certains sont mis ainsi devant leurs responsabilités, ou avec l'ensemble des personnes en contact plus fréquent avec lui, notamment son tuteur.

— Là où l'une des fonctions du local est de recevoir des élèves qui ont à reprendre un test ou un examen, on constate que ***«les étudiants prennent davantage leurs responsabilités par rapport aux examens»***.

— Enfin, comme le note un directeur de la polyvalente Des Rives, ***«ce service permet au jeune de voir ce qui est positif dans l'école, et ça le rattache à l'école»***.

2.7 Quelques difficultés ou interrogations

Selon les personnes impliquées, les principales sont les suivantes :

- ***Un défi constant pour les animateurs*** : faire du local un lieu accueillant, sans qu'il devienne pour autant un lieu où les élèves préfèrent se trouver, plutôt que dans leur classe.

- Il faut aussi faire attention à ce que l'envoi au local ne devienne pas, pour le jeune, ce que l'animatrice de Face-Up appelle ***«a social stigma»***.

- ***Une difficulté à considérer au départ : le local-soupape peut être menaçant pour plusieurs enseignants.***

  En effet, son existence même *«les interroge sur leurs relations avec les jeunes »*, et certains enseignants ne sont pas prêts à cela. D'autres *«ont peur de se faire juger et n'envoient jamais d'élèves au local »*... Cependant, *«ils commencent à réaliser que cela peut aider le jeune, explique un directeur, et la méfiance est tombée»*. Après avoir été tout d'abord réticents, certains commencent à réaliser qu'il y a des choses qu'ils pourraient faire, et ils réfèrent davantage.

  C'est pourquoi il est important, selon l'un des animateurs, de *«ne pas parachuter les choses»*. À la polyvalente Mont-Ste-Anne, par exemple, le système du Centre de dépannage a d'abord été présenté aux enseignants dans un document d'information, lors des journées pédagogiques, et accepté majoritairement par eux, puis appliqué : *«Le système a été mis à la critique avant d'être mis en marche, et les profs savaient à quoi s'en tenir»*.

- ***Un rôle complexe et délicat pour la personne qui assure la permanence*** : *«C'est beaucoup la personnalité de la personne responsable qui fait le succès du local-oasis»*.

  Sa tâche comporte *«beaucoup d'informel »*.

  Avec le jeune, il lui faut à la fois établir une relation de confiance, et l'aider à élaborer un contrat formel : à l'école de Roberval, ce n'est pas l'animateur, mais le directeur qui se charge de la partie formelle du contrat, le rôle de l'animateur étant

d'aider l'élève à réfléchir sur l'événement et sur son comportement, et sur les moyens à prendre pour ne plus être exclu de la classe.

La personne permanente doit aussi être capable de jouer le rôle d'intermédiaire entre le professeur et l'élève. Il lui faut parfois *«se faire l'avocat des élèves auprès des autorités scolaires ou autres»*, ou encore représenter le jeune auprès de son enseignant lorsque celui-ci n'est pas à l'aise pour le rencontrer directement, tout en respectant les prérogatives de l'enseignant. Les animateurs sont très conscients de cet aspect : *«Je n'interviens jamais sur la façon d'enseigner du professeur... Le plus souvent, j'agis d'après ce que l'enseignant pense bon pour l'étudiant... Mais pour quelques-uns, je fais ce que moi je crois le meilleur»*. Dans un cas, la personne permanente se borne à sa fonction première : être présente dans le local.

Également, le rôle de la personne permanente face à la direction doit être très clairement défini : va-t-elle «donner du feed-back» aux enseignants directement, ou par l'intermédiaire de la direction? Plusieurs formules existent à cet égard, qui tiennent compte de l'ensemble des mesures autres que l'Oasis et du style de gestion dans l'école.

- ***Le statut professionnel des personnes qui assurent la permanence au local a aussi son importance : «C'est une question de confiance à établir... »***

Lorsque cette personne n'enseigne pas à l'école, le fait d'avoir déjà été enseignant ou suppléant dans la même école est considéré comme un atout : *«Je connais bien les profs et ils me connaissent, ils me signalent des cas au besoin. De plus, l'expérience de l'enseignement me permet mieux de repérer les difficultés d'ordre pédagogique parmi les autres»*. L'âge joue également : si la personne permanente est beaucoup plus jeune que les enseignants, cela peut parfois *«toucher l'orgueil personnel de certains profs»*.

Lorsque ce sont les enseignants eux-mêmes qui assurent la permanence par rotation, cela présente des avantages quant au développement de la communication et de la compréhension entre eux et les jeunes. Par contre, plusieurs enseignants peuvent *«se sentir écartelés entre les rôles de prof, d'aidant et d'autorité»*; c'est pourquoi il arrive que la personne responsable de l'organisation du local leur offre un certain soutien pour le type de travail qu'ils y font.

La permanence assurée par des enseignants exige aussi une grande discrétion de leur part. Dans l'une des écoles, le prof de garde au local n'a pas de fonction de suivi et ne rencontre pas l'enseignant qui a référé l'élève. Comme le dit un directeur: *«Il faut que les enseignants apprennent qu'ils peuvent se parler et ne pas être d'accord sur certains gestes, sans pour autant juger la personne»*. Enfin, cette modalité peut poser des problèmes pour la durée d'ouverture du local : par exemple, à la polyvalente Des Rives, on a dû engager une personne suppléante pour permettre une présence aux heures non comblées par les 14 enseignants qui assurent la permanence par rotation, en complément de tâche.

- ***«Comme dialogue, ce n'est pas toujours l'idéal...»***

Dans quelques cas, la personne-ressource du local déplore le fait que plusieurs enseignants qui envoient des élèves à l'Oasis ne viennent jamais la rencontrer. Le lien n'est pas toujours suffisamment établi entre elle-même, l'enseignant et l'élève : *«dans certains cas, il n'est pas possible de connaître la version du prof»*.

Parfois, c'est l'aide apportée aux travaux scolaires par la personne responsable, qui n'est pas toujours reconnue par les enseignants : *«J'ai aidé ce jeune en anglais, je lui ai expliqué sa matière et ai fait son travail avec lui, mais le prof ne le sait pas... ils ne se rendent pas compte que je suis là pour 'es aider eux aussi»*.

- ***L'efficacité du local-soupape demande UNE VOLONTÉ du jeune lui-même et des enseignants d'aller voir de plus près de quoi il s'agit au juste.***

Le fait d'envoyer un jeune au local-soupape n'est pas en soi une panacée : *«Lorsqu'un élève fausse ou boycotte les conditions d'apprentissage élaborées par un professeur, il est important que les gestes reprochés lui soient précisés le plus possible, ainsi que les modifications de comportement désirées»*; or cela est parfois un peu escamoté : certains enseignants ne remplissent pas toujours la fiche décrivant le comportement reproché, ou encore il y a relâchement au fur et à mesure que l'année avance.

Par ailleurs, le contact subséquent entre l'élève et l'enseignant est essentiel, et pourtant, certains *«ne s'occupent pas davantage du jeune par la suite»*, plus

particulièrement dans les écoles où l'on n'a pas établi de procédure de communication un peu précise.

Cependant, en plus d'amener des jeunes à se responsabiliser, le local-soupape peut devenir, pour les enseignants, une occasion d'améliorer leur comportement pédagogique.

2.8. Les limites du local-soupape

Même si son existence a généralement *«beaucoup contribué à conscientiser les enseignants»*, certains trouvent que ses interventions sont *«un peu limitées»*. En particulier, son impact sur le type de pédagogie utilisé par un enseignant *«est seulement à moyen terme, car cela suppose souvent un changement de conception de l'activité pédagogique»*. C'est pourquoi dans certaines écoles, on a mis en place d'autres mesures complémentaires axées davantage sur l'assistance aux enseignants, pour qu'ils aident eux-mêmes des jeunes à se prendre en main.

D'ailleurs, une animatrice suggère qu'il pourrait être utile d'aider certains jeunes à s'engager dans un projet à long terme de trois mois, par exemple, dans un domaine où ils sont bons.

- ***«Le local ne résoudra jamais tous les problèmes»***, explique un directeur, mais il permet de prendre de la distance face à eux... C'est aussi une façon d'impliquer les gens dans **des actions petites**, mais **efficaces**, et surtout **concertées»**.

  Comme l'exprime l'une des animatrices, *«le service-Oasis doit tendre à se relier aux autres niveaux d'intervention auprès de l'élève, et à les prolonger... En effet, c'est par la concertation des différentes personnes intervenant dans le vécu du jeune, à l'école et si possible dans le milieu familial, que l'efficacité s'installe... **Mais les exigences que pose cette concertation sont parfois un obstacle à sa mise en place»***. Et plusieurs soulignent que dans certains cas où une intervention plus globale auprès d'un jeune s'imposait, la coordination nécessaire à différentes étapes a connu des difficultés liées principalement : à la nouveauté du service, au fait que les divers intervenants collaboraient ensemble pour la première fois, et au **manque de temps structuré** pour assurer la communication entre eux.

- ***En fait, le local-soupape est une intervention encore davantage curative que préventive.***

- ***Une inquiétude : la suppression du local-soupape à la suite d'un arrêt des fonds.***

  «Les enseignants ont besoin de l'aide du local... ils sont emballés et craignent que ce service ne puisse continuer, à cause du manque de fonds» : telle est l'inquiétude manifestée dans plusieurs écoles.

2.9. En conclusion

- ***Le local-soupape est une action menée parmi d'autres actions dans l'école.***

  Comme on le verra plus loin, au chapitre 6, ce type de local est une mesure parmi un ensemble d'autres, dont chacune a sa fonction propre, qui sont cohérentes à des degrés divers et pas nécessairement reliées entre elles.

- ***Ce premier type de local-oasis est d'abord un service «pour l'urgence», mais on est parfois forcé de dépasser cet objectif.***

  Le local-soupape a été conçu à l'origine comme un service aux objectifs bien délimités. Il permet principalement de *«mettre quelque chose d'officiel entre l'élève et son enseignant, quand ce dernier a épuisé ses propres ressources... car un contrat respecté n'est jamais établi sous le coup de l'agressivité mais demande de la réflexion»*, comme l'explique l'un des permanents.

  Parfois aussi, l'ampleur et la diversité des besoins des jeunes ont poussé les animateurs à élargir les fonctions du local-soupape. Et dans la pratique, certaines des personnes qui assurent une permanence dans ces locaux choisissent de faire une part plus importante à l'écoute du jeune et au dialogue avec lui, et de suivre certains élèves plus longtemps. Or ces types d'interventions caractérisent les autres catégories de local-oasis.

* * *

- **Un cas-frontière : le local-oasis de l'école de Roberval**

Tout d'abord, les jeunes qui se présentent à ce local ne sont pas toujours référés : 65% y viennent d'eux-mêmes, pour parler avec l'animateur ou pour se rencontrer entre eux.

En fait, explique l'animateur, *«le local, c'est ma personne»*. En effet, il exerce son activité auprès des jeunes dans plusieurs lieux.

— **Dans toute l'école et dans la cour de récréation**, il circule *«pour entrer en contact avec les élèves»*.

— **Dans une petite salle attenante au gymnase** : il rencontre individuellement des jeunes qui le demandent.

— **Dans le gymnase** : il organise des activités sportives (soccer) et des séances de relaxation, *«pour ôter le stress qu'ont ce type de jeunes»*; ces activités régulières lui permettent d'assurer **un suivi** auprès de quelques-uns.

— **Dans la «Salle des retenues»**, il reçoit les élèves qui sont référés par les enseignants et qui ont eu des comportements perturbateurs. Il y supervise **de la récupération sous forme de dépannage entre les jeunes eux-mêmes** : après avoir demandé aux enseignants de lui signaler des élèves susceptibles d'aider les autres, il met en contact, par exemple, un élève faible en maths avec un élève plus âgé, et il voit à ce que la récupération se fasse. On lui envoie également certains jeunes qui auraient dû être «suspendus» pour un ou deux jours. L'animateur les aide à s'exprimer sur leurs difficultés; il peut aussi les aider à faire certains travaux scolaires et *«voit à ce qu'ils comprennent ce qu'ils ont à faire : «il ne s'agit pas seulement de surveillance»*.

Le local de l'école de Roberval est donc une exception dans ce premier type de locaux, puisqu'il possède aussi certaines caractéristiques des locaux-oasis des autres catégories (par exemple : forte proportion de jeunes venant d'eux-mêmes, organisation d'activités collectives, existence d'un certain suivi).

LE LOCAL DE SOUTIEN INDIVIDUEL CONTINU

CHAPITRE 3

LE LOCAL DE SOUTIEN INDIVIDUEL CONTINU : UNE AIDE À PLUS LONG TERME POUR LES ÉLÈVES QUI Y SONT RÉFÉRÉS

— Deux types de locaux ont été identifiés :

- À la polyvalente Montcalm (811 élèves, 3e et 5e sec.) : Le «Local de soutien» (CSC de Sherbrooke)
- À la polyvalente Le Ber (1065 élèves, 1re à 5e sec.) : Le «Local de soutien aux adolescents». (CSC de Sherbrooke)

3.1. Les grands objectifs visés par ce type de local-oasis

Dans cette forme particulière de local-oasis appelé Local de soutien, on met l'accent **sur l'établissement d'une relation individuelle CONTINUE entre l'élève et un adulte faisant partie de l'équipe responsable du local,** ce qui permet au jeune :

— d'être aidé individuellement à faire le point face à lui-même et face aux exigences scolaires, et à prendre des décisions éclairées qu'il pourra respecter, concernant son travail scolaire ou son comportement en général;

— de se prendre en main et de devenir davantage personnellement responsable de sa vie et des gestes qu'il pose à l'école et à la maison, ce qui l'amène à être plus motivé et capable de faire des efforts;

— de recevoir un soutien **scolaire** individualisé et continu, avec des explications dans diverses matières, en vue d'augmenter sa moyenne générale et d'être progressivement moins pénalisé à cause de ses difficultés scolaires;

— de vivre des succès significatifs pour lui par rapport à ses **difficultés de comportement** initiales, afin que ces succès entraînent une diminution des faits et gestes qui nuisent à son rendement scolaire et à sa relation avec ses enseignants, ses pairs ou ses parents;

— de s'outiller pour ses démarches futures, s'il décide finalement de quitter l'école (à Montcalm).

3.2 Les principales caractéristiques du local de soutien

Le local de soutien de Le Ber a démarré le premier : *«Ils ont mis au point une expérience que nous sommes allés regarder»*, explique le directeur adjoint de Montcalm.

3.2.1 Ces deux locaux axés sur le soutien individuel continu ont plusieurs caractéristiques communes :

— ***Leur action est centrée sur «les jeunes en chair et en os que l'on veut aider»*** ; on ne cherche pas d'abord à régler les problèmes d'absentéisme, de «drop-in» ou de «drop-out» auxquels l'école fait face. On veut plutôt *«redonner le goût de l'école aux élèves en difficulté, en leur permettant de vivre des succès scolaires, en favorisant la prise en charge de leur orientation (projet de vie) et en mobilisant un plus grand nombre d'adultes (enseignants, parents, PNE) autour de ces objectifs»*. (Document : ***Le service de soutien aux adolescents***, Le Ber).

— ***Une «équipe de soutien»*** formée des professionnels non enseignants et de la direction de l'école prend en charge l'aide aux jeunes qui sont acceptés au local, et le fonctionnement du local.

— ***L'équipe axe son action à la fois sur les difficultés scolaires, et sur les problèmes de comportement*** manifestés par les élèves, Le Ber insistant davantage sur les premières et Montcalm sur les autres.

— ***Le «local de soutien» fait partie d'une démarche plus globale d'intervention*** auprès des jeunes manifestant ces difficultés.

— ***Il inscrit son action dans une certaine durée***, car l'équipe de soutien veut accompagner l'évolution des jeunes qu'elle a accepté de suivre.

— ***Il utilise une diversité de moyens d'action adaptés à chaque élève.***

— ***Les enseignants jouent un rôle important,*** différent dans chacune des deux écoles, à diverses étapes du processus de soutien.

— ***Les parents sont toujours impliqués,*** selon des modalités diverses dans chaque école.

3.2.2 Ces deux locaux de soutien présentent aussi certaines différences concernant leur clientèle et le moment de l'intervention de l'équipe

a) *Le type de clientèle touchée*

À Le Ber, la clientèle cible, ce sont tous les élèves qui manifestent des **difficultés scolaires** importantes, en 3e secondaire surtout, mais aussi en 4e secondaire. Après la sortie du premier bulletin, l'équipe de soutien rencontre tous ceux qui ont des notes inférieures à 50 dans quatre matières au moins : elle vise la réussite scolaire dans le plus grand nombre de matières possibles.

L'équipe accueille également un certain nombre de jeunes qui éprouvent des difficultés importantes dans leurs relations avec les autres, ou qui sont en conflit avec un professeur, ce qui a des répercussions au plan scolaire.

À Montcalm, la clientèle cible (3e à 5e secondaire incluant le secteur professionnel) se compose davantage de jeunes qui manifestent des **difficultés au plan affectif, au plan de la motivation et du comportement**. L'équipe cherche *«à les prendre au début, avant qu'ils se désorganisent... et à les amener à se valoriser comme individus en leur faisant vivre des succès signifiants pour eux»*. Mais elle veut également les aider au plan scolaire *«afin qu'ils puissent augmenter leur moyenne générale et être moins pénalisés pour des problèmes d'ordre scolaire»*.

b) *Le moment de l'intervention de l'équipe de soutien auprès d'un élève*

Il est à peu près le même dans les deux écoles : l'équipe joue un rôle **à mi-course d'une démarche globale d'encadrement**, après que d'autres moyens aient été épuisés. Cela pose la question du **dépistage** des élèves vivant des difficultés.

À Montcalm, le quart des jeunes suivis au local y arrivent **après** que les enseignants aient épuisé les moyens d'action prévus à leur niveau. Cependant, environ la moitié des

élèves suivis sont pris en charge dès le début de l'année, car l'équipe, cherchant à repérer le plus tôt possible le maximum de jeunes vivant des difficultés, est allée les dépister à l'école-bassin l'année précédente, en 2e secondaire, avec le test P.A.S.; un test P.A.S. plus étoffé est passé à nouveau à Montcalm en 3e secondaire, au cours du mois d'octobre. L'autre quart des jeunes suivis viennent d'eux-mêmes, par le «bouche-à-oreille».

À Le Ber, dès septembre, l'équipe de soutien envoie à l'ensemble du personnel de l'école et aux parents une feuille : ***Le fonctionnement du service de soutien***, explicitant le type d'aide offert. Elle y explique également qu'elle s'attend à ce qu'avant d'être référé au local, le jeune ait fait l'objet d'une ou plusieurs interventions visant à atténuer ses difficultés, de la part de son professeur-répondant, de ses enseignants, de la direction ou de ses parents. L'équipe de soutien ne se rend disponible qu'APRES, si leurs démarches se sont avérées insatisfaisantes.

3.3 L'équipe de soutien

C'est elle qui gère le local de soutien ainsi que la démarche permettant à un élève d'y entrer, d'y séjourner et d'en sortir. Il s'agit d'un groupe de travail multidisciplinaire formé de personnes-ressources compétentes ayant chacune sa spécialité, qui se concertent régulièrement pour pouvoir *«aider chaque adolescent comme personne»*, dans tous les aspects de sa vie et pas seulement selon le point de vue spécialisé de chacun.

Cette équipe a pour fonction d'aider les élèves éprouvant des difficultés importantes d'ordre scolaire, intellectuel, relationnel ou comportemental, à prendre la décision soit de rester à l'école en faisant les efforts nécessaires, soit de laisser temporairement leurs études *«de façon réfléchie»*. Elle comprend :

À Le Ber	*À Montcalm*
— le directeur adjoint à la vie étudiante	— le directeur à la vie pédagogique
— 2 permanentes au local (la coordonnatrice : une travailleuse sociale, et une éducatrice spécialisée)	— 2 permanentes au local (une psycho-éducatrice et une éducatrice spécialisée)
— 1 professionnel : psychologue et conseiller d'orientation	— 3 professionnels : psychologue, conseiller d'orientation et travailleuse sociale
— 1 enseignant (en sciences) à temps partiel	— nil
— nil	— l'animateur de pastorale
— 2 stagiaires en psycho-éducation 1 stagiaire en service social	— 2 stagiaires : en psycho-éducation et en éducation spécialisée
— nil	— l'infirmière de l'école

- ***L'équipe de soutien, qui se réunit chaque semaine, a trois responsabilités principales :***

— Elle évalue les demandes de services qui lui sont adressées, et détermine de quelle façon seront pris en charge les élèves qui lui sont référés ou ceux qui sont dépistés par l'un de ses membres.

— Elle détermine si un jeune pourra ou non s'intégrer au local de soutien et élabore un plan d'intervention soit dans le local, soit à l'extérieur. C'est donc elle qui gère le local-oasis et qui choisit les élèves les plus susceptibles de bénéficier de son aide.

— Elle procède, en cours de route, à l'évaluation de la situation du jeune, pour prévoir des ajustements au plan d'intervention, ou pour y mettre fin si les objectifs sont atteints.

- ***L'équipe de soutien permet une meilleure utilisation des ressources professionnelles de l'école : «Avant, chacun des professionnels accomplissait sa tâche dans l'isolement...»***

Comme l'explique le directeur à la vie pédagogique de Montcalm : *«Après avoir analysé les ressources de l'école, nous nous demandions ce que l'on pourrait faire de plus pour aider nos jeunes, au plan du comportement surtout... Avec toutes les coupures budgétaires, on n'a pas toujours les ressources en personnel qu'il faudrait... Avec les*

augmentations de tâche des enseignants et des directeurs, il y a peu de personnes qui peuvent vraiment être à l'écoute des élèves... C'est toujours avec du strict minimum qu'on se débat...».

L'équipe de soutien a été la réponse à ces interrogations : par le regroupement de ses ressources professionnelles, et grâce au local géré par elle, **il est maintenant possible d'intervenir plus tôt et de façon plus cohérente** auprès de ceux qui vivent des difficultés, à l'école ou ailleurs.

- ***L'équipe de soutien veut être une ressource complémentaire à l'action des enseignants***

À Montcalm, elle vient **prendre le relais** de l'action d'un enseignant auprès d'un élève, lorsque la procédure d'avis prévue n'a pas porté fruit. *«À l'école, on vit la complémentarité des services et des interventions, explique un membre de l'équipe : les enseignants font appel aux personnes-ressources de l'école et collaborent avec elles... Il y a aussi, avec la direction, une ouverture et une accessibilité que l'on a développées en travaillant ensemble».*

À Le Ber, l'équipe cherche à ce que le soutien aux adolescents se développe avec le concours des autres éducateurs de l'école, en particulier les enseignants, car *«le local de soutien veut les aider eux aussi.»*

3.4 L'organisation du local de soutien

3.4.1. La situation du local dans l'école et son aménagement

Le local de soutien est aménagé de façon à permettre à la fois le travail individuel et la détente.

Par exemple, à Montcalm, le local de soutien est une ancienne salle de classe située au rez-de-chaussée de l'école, ensoleillée, décorée de plantes et d'affiches colorées, ouverte sur une aire calme de la polyvalente. Il peut recevoir au maximum 12 à 15 jeunes à la fois.

Le local est divisé par îlots. Derrière des cloisons mobiles : les bureaux des animatrices du local, un fichier renfermant les dossiers des élèves pris en charge par l'équipe, et une armoire fermée contenant le matériel nécessaire à l'activité-cuir réalisée au local. Pour la

détente : une étagère renfermant des revues, des journaux et des dépliants d'organismes de la région. Pour le travail : une table longue qui est utilisée par les étudiants pour leurs travaux, et par l'équipe de soutien pour ses réunions hebdomadaires.

3.4.2 Les heures d'ouverture

Le local est ouvert tous les jours de 8h45 à 12h et de 12h45 à 15h50, y compris pendant les récréations. À l'occasion, il reste ouvert pendant l'heure du dîner, les jours où des activités spécifiques s'y déroulent.

Le local est fermé un après-midi par semaine, afin de permettre à l'équipe de soutien de se réunir pour l'évaluation hebdomadaire et les «études de cas» d'élèves.

3.4.3 Les règlements régissant la fréquentation du local

- Un élève ne peut se rendre au local n'importe quand, selon son bon vouloir.
- Un élève à qui l'on a enlevé un cours possède un horaire de fréquentation du local, permanent ou temporaire, selon le régime qui a été établi avec lui, et l'enseignant concerné est au courant.
- Les présences sont prises chaque jour dans le local, comme en classe.
- Un élève ne quitte pas la classe durant ses heures de cours pour venir au local sans rendez-vous.
- Lorsqu'il fixe ses rendez-vous, le jeune doit privilégier ses périodes libres de cours, la période d'enrichissement et de récupération, et les récréations.
- Si un élève doit quitter la classe avant la fin d'un cours pour aller à un rendez-vous au local, il doit en avoir avisé son professeur, et il lui faut l'autorisation écrite d'un membre de l'équipe de soutien.
- Si un élève manque un cours pour aller au local, dans un moment de «difficulté spéciale», la personne-ressource qui le reçoit doit en aviser le contrôleur et motiver cette absence.

- Par ailleurs, tous les règlements généraux de l'école s'appliquent à l'intérieur du local de soutien.

3.4.4 La permanence au local

À Montcalm, elle est assurée en rotation par quatre personnes assumant chacune une journée complète : les deux responsables et les deux stagiaires. Il y a donc toujours une présence adulte au local, les deux responsables assumant à tour de rôle la cinquième journée.

Les responsables profitent des journées où elles n'ont pas à assurer la permanence pour fixer le moment de leurs rencontres individuelles avec les jeunes. Le local reste donc leur port d'attache.

À Le Ber, c'est l'éducatrice spécialisée et les stagiaires qui assurent la permanence. La coordination est faite en collaboration par le psychologue et la travailleuse sociale.

3.4.5 Les outils de «suivi» : le dossier de l'élève et le cahier de bord

a) Chaque élève référé au local de soutien a un ***Dossier de l'étudiant*** (appelé ***Fiche d'information*** à Le Ber), qui lui appartient et qu'il peut consulter en tout temps, s'il en fait la demande à l'une des responsables du local. Les dossiers se trouvent en permanence dans le classeur du local et ne sortent du local sous aucun prétexte. En plus de comporter les informations recueillies lors du premier contact, ce dossier contient un résumé des interventions faites auprès du jeune par la personne responsable.

Par exemple, à Le Ber, la ***Fiche d'information*** comprend le relevé des matières faibles de l'élève, ses priorités d'étude, l'évaluation du travail et du comportement au local faite par le jeune lui-même (l'animatrice mentionne son accord). Sont annexés à la Fiche : les bulletins de l'élève, son plan de travail, son plan de carrière avec les cours qu'il requiert.

b) **Il existe, en plus, un *Cahier de bord.***

À Montcalm, comme deux animatrices se partagent la permanence, elles y inscrivent les noms des jeunes présents au local durant la journée, les interventions faites auprès d'eux, les activités réalisées au local et une évaluation de la journée. À son arrivée, chaque animatrice prend connaissance du rapport écrit dans le ***Cahier de bord*** par l'animatrice précédente.

À Le Ber, le cahier de bord appelé ***Cartable*** comporte les travaux supplémentaires demandés, dans les matières de base, par chacun des professeurs enseignant à cet élève. Cet outil demande un engagement à l'enseignant qui vient déposer au local les travaux supplémentaires demandés, pour lesquels il donne généralement des points jusqu'à concurrence de 10% par étape. Le Cartable comprend aussi un ***Aide-mémoire*** où les animateurs ont noté les travaux à remettre chaque semaine par l'élève et l'ensemble des examens prévus, ce qui les aide à planifier avec le jeune l'utilisation de son temps au local.

Le Cahier de bord (ou Cartable) est à l'usage exclusif des permanentes du local. Il leur permet de suivre les présences au local, de relancer les jeunes «distants» et d'assurer une continuité dans les interventions.

3.5 La démarche permettant à un élève d'accéder au local de soutien

Cette démarche peut être découpée en deux grandes étapes :

— ***ce qui se passe avant l'intervention*** de l'équipe de soutien auprès d'un élève : cette étape se déroule d'une façon différente dans les deux écoles;

— ***l'intervention proprement dite*** de l'équipe de soutien.

3.5.1 Avant l'intervention de l'équipe de soutien auprès d'un élève

- ***À Montcalm : ce sont les enseignants qui prennent d'abord en main la situation***

Lorsqu'un élève manifeste des difficultés scolaires ou autres, un enseignant a quatre possibilités d'intervenir directement auprès de lui, pour tenter de régler entre eux deux la

situation à cette étape. Ces interventions prennent la forme de quatre avis successifs à l'élève.

— *Au premier avis : l'enseignant signale à l'élève à la fois le comportement reproché et les comportements positifs observés*

Le professeur intervient quand il constate qu'à ses cours, un élève présente des comportements inacceptables qui nuisent à son rendement scolaire et à ses compagnons : impolitesse, distraction, critiques sans raison, retards fréquents, manque d'équipement, refus de faire un travail, devoirs non remis, manque d'étude, d'effort ou d'application, dérangement des voisins.

L'enseignant précise d'abord par écrit à l'élève sur un ***Formulaire de 1er avis***, quels faits l'ont conduit à intervenir auprès de lui; il inscrit également, dans une section prévue à cet effet, **les comportements positifs** qu'il a observés chez lui.

Puis l'enseignant rencontre l'élève, lui explique l'objet de son insatisfaction, et ils s'entendent sur des améliorations concrètes. Pour signifier son engagement à corriger les choses, l'élève contresigne l'avis qui est envoyé au directeur concerné. Celui-ci signe également l'avis et l'enregistre.

«Il est plus facile d'accepter de corriger un manquement quand on se sent reconnu dans ses points forts...» C'est en ces termes que les motifs qui sous-tendent cette procédure sont explicités dans le ***Cahier du personnel*** de la polyvalente Montcalm : *«L'éducation étant un ensemble d'interventions visant à reconnaître un élève dans ses points forts, et à améliorer ses points faibles, il est important que l'élève qui se voit reprocher une erreur ou un comportement inconvenable, puisse ressentir qu'il n'est pas automatiquement considéré comme un déchu et un incapable. Pour pallier à ce danger d'un avis purement négatif, il serait bon de souligner, en même temps, que ses efforts sont reconnus».*

— *Au deuxième avis : le tuteur et les parents de l'élève sont informés, et celui-ci signe un contrat écrit*

S'il n'y a pas d'amélioration, le professeur rencontre à nouveau l'élève et refait avec lui la même démarche. La copie du deuxième avis, signée par l'élève et par l'enseignant, est à nouveau envoyée au directeur concerné qui la signe à son tour.

Cette fois, le directeur achemine copie de l'avis aux **parents** et demande au **tuteur** de l'élève de procéder avec celui-ci à l'élaboration et à la signature d'un **contrat écrit** à teneur incitative. L'élève y décrit les faits et gestes qui ont occasionné l'insatisfaction de son professeur et précise ce qu'il compte faire à l'avenir pour répondre aux exigences de celui-ci. Son tuteur l'aide à déterminer quels actes concrets il devra poser pour réaliser l'objectif qu'il se fixe. Il remet ensuite une copie du contrat, signée par l'élève et par lui-même, au directeur et au professeur concernés.

À cette étape, le tuteur peut demander à tous les professeurs de cet élève certains renseignements nécessaires à l'analyse plus complète de la situation : ses absences, ses résultats scolaires, leur appréciation du comportement et de l'effort fourni.

N.B. *Si un même élève reçoit un premier avis de plusieurs de ses professeurs*, c'est lorsqu'il a accumulé trois avis de professeurs différents que le directeur implique son tuteur et ses parents, et que l'élève élabore et signe un contrat.

— *Au troisième avis : le directeur voit lui-même l'élève, puis convoque ses parents et une ou plusieurs personnes-ressources à une rencontre*

Si les conditions du contrat ne sont pas respectées, le professeur remplit un troisième avis : une nouvelle rencontre avec l'élève permet à ce dernier de prendre connaissance des faits reprochés. Le directeur voit l'élève pour l'inciter à respecter son contrat et lui signifier quelles sanctions il prendra si tel n'est pas le cas. Puis il convoque ensemble l'élève, ses parents et une personne-ressource, et **un second contrat écrit** est alors élaboré avec le jeune.

— *Au quatrième avis : le directeur décide soit de suspendre le jeune, soit de lui offrir l'aide de l'équipe de soutien*

Puis il communique sa décision aux parents et au tuteur.

La façon dont cette première étape est organisée à Montcalm comporte donc les avantages suivants :

— les jeunes qui manifestent des difficultés sont détectés rapidement par chacun des enseignants;

— ***la relation avec l'enseignant est la première relation adulte-jeune que l'on cherche à maintenir ou à créer :*** l'enseignant cherche à reconnaître les points forts du jeune, et pas seulement à souligner ce qui ne va pas;

— la direction de l'école est informée dès le début et s'implique;

— le tutorat permet aux enseignants-tuteurs de travailler de façon plus continue avec les élèves auprès desquels un enseignant intervient spécialement;

— les parents sont mis au courant dès le début du processus et peuvent participer à la détermination des termes du contrat.

- ***À Le Ber : il existe, en plus du local de soutien, un local-oasis du premier type, le local 120***

C'est de cette façon que, dans un premier temps, l'occasion est fournie ici à un enseignant de tenter de régler entre un élève et lui une situation difficile. Ce local-soupape, organisé par le directeur adjoint, est ouvert tous les jours durant toutes les périodes de cours. Comme dans les locaux-oasis de ce type, les élèves ont à écrire leur version des faits, à élaborer un contrat de réinsertion en classe où ils précisent ce qu'ils entendent faire pour régler la situation, et **à négocier leur retour en classe avec le professeur**. Lorsqu'un jeune récidive deux, trois ou quatre fois avec le même enseignant, son professeur-répondant est informé. Celui-ci rencontre l'élève et détermine la mesure qui sera prise alors : soit un appel aux parents, soit la feuille de route-matière, sur laquelle est inscrit un objectif de comportement que l'élève doit atteindre dans chacun de ses cours, et que ses professeurs doivent signer à chaque cours en indiquant si le jeune a fourni les efforts nécessaires et s'il a eu un comportement adéquat; soit l'intervention du directeur adjoint si tout le reste a échoué. Les mesures suivantes peuvent alors être prises : **envoi au local de soutien**, reprise de temps et travail scolaire lors des journées pédagogiques, suspension, expulsion.

Ce sont des enseignants qui assurent la permanence au local 120, à l'intérieur de leur tâche, selon des horaires déterminés avec la direction. Ce local-soupape constitue donc, pour les enseignants, une possibilité de prendre en main un problème de discipline ou d'autorité avec un élève, **avant** l'intervention de l'équipe de soutien. Cette solution à court terme utilisée dans un premier temps suffit dans plusieurs cas; et ce n'est qu'après deux, trois ou quatre séjours au local-soupape que certains élèves sont référés au local de soutien. (En fait, la plupart des jeunes qui aboutissent au local de soutien ont déjà été connus au moins une fois au local 120).

3.5.2 L'intervention proprement dite de l'équipe de soutien

C'est selon un processus similaire dans les deux écoles, que l'équipe de soutien intervient auprès des élèves qui ont été dépistés comme rencontrant des difficultés sérieuses à l'école. Ce processus peut être décrit en cinq phases qui vont de la référence d'un élève à l'équipe, à la cessation du soutien.

1re phase : des élèves sont référés à l'équipe de soutien

L'équipe de soutien reçoit les jeunes de cinq sources principales :

— ***La direction de l'école*** envoie certains élèves à l'équipe.

À Montcalm, les trois directeurs de l'école réfèrent les élèves qui ont épuisé le processus des quatre avis successifs. Ils se sont partagé les regroupements d'élèves : 3e et 4e secondaire, 5e secondaire, et secteur professionnel.

À Le Ber, c'est le directeur adjoint à la vie étudiante qui décide quels élèves seront référés à l'équipe, après plusieurs séjours au local «120» ou pour d'autres raisons.

— ***Quelques élèves viennent d'eux-mêmes*** demander de l'aide au local.

— ***Des parents*** communiquent parfois avec le local et demandent de l'aide pour leur jeune. C'est le cas surtout à Le Ber où l'équipe se fait connaître aux parents par l'envoi d'une feuille d'information.

— ***Les enseignants*** signalent eux-mêmes certains élèves en difficulté à l'équipe ou à l'un de ses membres, à l'occasion.

— Enfin, à Montcalm, la moitié des jeunes suivis au Local de soutien ont été ***dépistés par le biais du test P.A.S.*** que des membres de l'équipe font passer en deux phases: l'année précédente aux élèves de 2e secondaire de l'école-bassin de Montcalm, l'école Mitchell, après leur premier bulletin; et en 3e secondaire à Montcalm, après le premier bulletin.

— À Le Ber, ***le P.A.S. n'est plus utilisé***. L'an dernier, il avait été utilisé en cours d'année comme moyen de vérification des élèves en difficulté, mais pas comme source de dépistage.

2e phase : l'équipe désigne parmi ses membres, pour chaque élève, une personne responsable d'entrer en contact avec lui et d'évaluer ses difficultés

L'équipe se réunit chaque semaine pour examiner les demandes de service qui lui ont été adressées.

À Le Ber, le responsable désigné rencontre l'élève pour lui faire part des objectifs du local de soutien et établir avec lui un contrat d'une certaine durée. C'est généralement lui qui devient ensuite ***l'intervenant-répondant*** de cet élève, ayant la charge de le suivre individuellement dans son évolution. Il est prévu cependant que selon les circonstances, l'élève pourra changer de «répondant» s'il y a incompatibilité entre eux; les décisions à ce sujet sont prises en équipe.

À cette étape, pour chacun des élèves référés au local, le responsable demande à tous les professeurs qui lui enseignent de remplir une ***Feuille d'évaluation du comportement et du travail scolaire***, afin de pouvoir *«faire le tour de la situation du jeune et de porter un jugement à partir des observations de l'ensemble de ses professeurs»*. Chaque enseignant note les forces et les difficultés de ces élèves, et **les points précis** sur lesquels il voudrait voir un changement (difficulté à se concentrer, devoirs non remis, manque d'étude à la maison, langage grossier, attitude négative, etc.).

Le responsable désigné regarde alors chaque point avec le jeune, mais ils n'établissent pas tout de suite un contrat. **On laisse à l'élève quelques jours pour réfléchir** afin qu'il voie s'il est prêt à s'embarquer et à changer. *«À plusieurs, on demande d'abord de nous démontrer qu'ils veulent vraiment prendre leur vie en main, par exemple en allant régulièrement à la récupération; ou encore, avant de décider de supprimer un cours à un élève, on lui demande d'aller voir son prof et d'éclaircir la situation avec lui, afin de ne pas rester sur une image fausse»*.

«On regarde toujours les deux facettes...»

S'il s'agit d'un problème relationnel avec un enseignant, on amène parfois le jeune et son professeur à se rencontrer et on est présent à leur rencontre. Il arrive aussi que l'enseignant veuille voir, seul, l'une des personnes permanentes du local : *«On essaie ensemble de mieux cerner ce qui fatigue le prof... Quand il a mis le doigt sur le problème, on lui suggère une ligne à suivre s'il le veut : par exemple, le prof va interroger l'élève plus souvent, ou encore lui parler... Certains «sentent» qu'ils devraient le faire mais n'osent*

pas... On essaie surtout de supporter les enseignants, car ils veulent beaucoup et font de bonnes démarches... C'est le temps qui leur manque».

À Montcalm, l'équipe commence par désigner *un responsable temporaire* qui rencontre le jeune, ses parents, et toutes les personnes qui sont en contact avec lui dans l'école, afin de recueillir des informations pertinentes. Plus particulièrement, le responsable demande aux enseignants de remplir un *Questionnaire d'évaluation* où ils peuvent signaler leurs observations : les efforts de l'élève, ses difficultés, ses absences, ses chances de succès dans leur matière. Il consulte aussi les bulletins et d'autres documents au besoin, puis il consigne les données recueillies dans un *Rapport d'évaluation* qui comprend principalement :

- le portrait de la situation du jeune au plan de son **comportement** : le nombre d'avis, de retenues, de contrats, de suspensions, et les motifs de ces interventions; le type de comportement dans chacun de ses cours et ses attitudes générales;

- un tableau de sa **situation scolaire** : rendement, efforts fournis, indications sur ses difficultés de compréhension;

- ses résultats au test P.A.S.;

- son portrait **au plan familial** : son comportement et ses occupations à la maison, sa relation avec les membres de sa famille, ses relations significatives;

- un portrait de la **situation telle que perçue et décrite par l'élève lui-même** : son désir d'être aidé, ses attentes et les moyens pour les réaliser.

S'il s'agit d'un jeune relancé à cause de ses résultats au P.A.S., le responsable lui explique d'abord ses résultats. Il évalue avec lui sa situation depuis son arrivée à la polyvalente : *«on regarde son bulletin, on passe en revue ses cours un à un, son rendement, sa relation avec le professeur, son comportement».*

Si le jeune est référé par la direction, son responsable le met d'abord en confiance : *«j'essaie d'aller plus loin dans ce qu'il est prêt à faire pour s'aider lui-même; je lui présente les ressources disponibles».*

Si les jeunes viennent d'eux-mêmes : *«on les écoute d'abord, on évaluera leur situation sur tous les plans par la suite... mais on ne les laisse jamais tomber».*

3e phase : l'équipe de soutien étudie le Rapport d'évaluation et élabore un plan d'action pour chaque élève, selon diverses modalités de soutien

À la lumière de l'ensemble des informations recueillies, l'équipe se fixe des objectifs d'intervention, détermine des moyens de les atteindre, se répartit les rôles et décide qui sera le responsable permanent du jeune.

À Montcalm : trois modalités de soutien sont possibles :

— ***Le jeune peut être intégré au local de soutien de façon continue.***

Cela veut dire qu'il a une ou plusieurs matières de moins à son horaire pour le reste de l'année et qu'il passe toutes les périodes correspondantes au local de soutien. Il est alors suivi par l'une des deux personnes permanentes (tout en pouvant, au besoin, rencontrer un professionnel).

— ***Le jeune peut être intégré au local de façon temporaire.***

C'est seulement pour un temps limité qu'on lui ôte une ou plusieurs matières et qu'il passe au local les périodes correspondant aux cours dans ces matières. Une fois ce temps écoulé, ou il retourne régulièrement en classe, ou il est intégré au local de soutien de façon permanente, selon la décision de l'équipe.

— ***Le jeune peut être pris en charge par un membre de l'équipe de soutien, sans être intégré au local de soutien.***

Il continue à suivre ses cours de façon régulière tout en étant suivi personnellement par l'un des professionnels de l'équipe. Celui-ci détermine avec le jeune un plan d'action, après avoir, dans certains cas, rencontré ses parents ou établi des contacts avec des ressources communautaires.

En cours d'action, à la demande d'un professionnel ou d'une permanente du local responsable d'un jeune, l'équipe de soutien peut procéder à une révision de la situation d'un jeune et modifier le plan d'action établi avec lui : certains peuvent donc être intégrés au local en cours d'année.

De plus, l'équipe veut que le local puisse répondre en tout temps à certains cas d'urgence référés par le personnel de l'école.

À Le Ber : il y a deux modalités de soutien possibles :

— ***Le jeune qui, initialement, vit des difficultés graves au plan scolaire, est «suivi à l'interne»*** : il est alors dégagé d'un ou deux cours et intégré au local de soutien. Il s'agit d'un soutien à plus long terme, dans le local, souvent à cause des aspects relationnels de ses difficultés. L'élève fréquente régulièrement le local, selon un horaire établi avec son répondant. Étant donné que *«faire vivre des succès à ces élèves est un travail de longue haleine»*, l'équipe préfère les intégrer au local au premier ou au deuxième bulletin, c'est-à-dire «avant les Fêtes», et ne les accepte plus «à l'interne» après le troisième bulletin.

— ***Le jeune qui, initialement, rencontre des difficultés graves d'ordre familial, personnel ou relationnel, bénéficie d'un «suivi externe» avec contrat et plan de travail, mais sans intégration au local de soutien.*** Pour ces élèves, l'équipe a jugé qu'un soutien à court terme par leur «répondant» est suffisant : on ne leur supprime pas de cours, car *«ils demandent plutôt un suivi et un support personnel, une personne de confiance à qui se référer au besoin»*. Pour certains, deux ou trois rencontres suffisent à les motiver et à les faire repartir, ou encore à amorcer de nouvelles relations dans leur famille ou avec un professeur. Les élèves peuvent être admis toute l'année en «soutien externe».

4e phase : les enseignants sont informés des plans d'action élaborés par l'équipe de soutien pour des élèves de leurs groupes

- ***À Montcalm, une liste des élèves suivis régulièrement par l'équipe de soutien est affichée sur le babillard des enseignants*** :

  «Nous considérons que tous les professeurs doivent savoir si nous suivons certains de leurs élèves, parce qu'il est important qu'ils puissent nous les référer ou nous consulter s'il advenait d'autres difficultés que celles déjà connues».

  Cependant, l'information concernant les besoins de soutien du jeune est transmise exclusivement au professeur concerné, au tuteur et au directeur. Cette transmission

d'information se fait lors de rencontres individuelles : *«On informe sur ce qui est nécessaire. Pas trop. Car évidemment, on est liés par la confidentialité, sauf sur les points qui ont déjà fait l'objet d'ententes avec l'élève auparavant»*. D'autres informations peuvent être données au cours de la réalisation du plan d'action.

L'équipe de soutien utilise aussi l'envoi de notes écrites aux enseignants pour passer des consignes concernant certains étudiants : par exemple pour demander qu'on signale tout de suite l'absence d'un élève, qu'on ne tolère aucune remise de travaux en retard.

Lorsque l'équipe décide d'ôter un cours à un élève, une lettre est envoyée à l'enseignant pour l'en informer, ainsi qu'au tuteur et au directeur, afin qu'il n'existe aucune ambiguité chez les personnes concernées.

Il arrive que des professeurs enseignant à un élève dont ils ont vu le nom sur la liste, et qui ne rencontre pas de difficulté particulière dans leur propre cours, viennent au local pour voir en quoi ils pourraient être plus attentifs aux besoins de cet élève, et comment ils pourraient l'aider.

- ***À Le Ber, la liste des élèves suivis «à l'interne» ou «à l'externe» par l'équipe de soutien n'est pas affichée.***

L'ensemble des enseignants ne savent pas quels sont les élèves suivis. C'est un choix fait par l'équipe après une première expérience où l'on avait affiché les noms des élèves ayant de mauvais résultats scolaires. *«Ça avait été une erreur, explique l'une des permanentes : un nom sur une liste risque d'étiqueter un jeune et de générer des préjugés à son égard... c'est une entorse à la confidentialité. C'est pourquoi les enseignants qui veulent savoir si des élèves de leurs groupes sont suivis par l'équipe de soutien, viennent nous voir»*. Par ailleurs, on insère dans le dossier de l'élève, qui se trouve au Secrétariat de l'école et qui est accessible aux enseignants et à la direction, une ***Fiche*** indiquant si le jeune est ou a été suivi par le Service de soutien.

5e phase : le suivi régulier par l'équipe de soutien se termine

Lorsqu'un élève décide de mettre fin à sa relation avec l'équipe de soutien, ou lorsque d'un commun accord, l'élève et son répondant mettent fin au suivi régulier, les objectifs fixés étant réalisés, un avis est envoyés au(x) professeur(s) concerné (s).

L'équipe demande alors à ceux-ci de la tenir informée, s'il advenait que le jeune manifeste à nouveau des difficultés pouvant nécessiter un soutien plus constant. Par ailleurs, à Montcalm, la ***liste des élèves qui ne sont plus suivis par l'équipe de soutien*** est affichée au même endroit que la liste des élèves qu'elle a pris en charge.

3.5.3 Les parents peuvent jouer un rôle actif auprès de leur jeune au local

— ***À Le Ber, pour tous les élèves intégrés au local de soutien, les parents sont impliqués,*** car l'équipe est convaincue que lorsqu'on travaille avec les parents, on réussit mieux avec les jeunes. Certains parents peuvent être un peu mal à l'aise au début, *«mais il s'agit de leur enfant, et ils sont très contents de voir que dans l'école, quelqu'un a du temps pour lui»*. Les membres de l'équipe communiquent par téléphone avec les parents, ou les rencontrent de deux à quinze fois dans l'année. *«Il arrive qu'on les réfère au psychologue de l'école ou au CLSC dans certains cas (problème d'alcool, divorce).»*

— ***Pour les élèves en «suivi externe», l'équipe ne rencontre que quelques parents,*** surtout lorsque le jeune fait état de problèmes de relations : ils se sent tout seul, ses parents ou ses professeurs ne le comprennent pas, il les trouve trop rigides, il veut quitter la maison... Dans ce cas, les parents peuvent venir à des rencontres à l'école avec le jeune, et *«quand on signe le plan de travail, ils s'engagent eux aussi... Ils voient plus clairement toute la tâche que le jeune a et comprennent qu'ils ont une part pour entretenir sa motivation»*. Dans plusieurs cas, *«l'élève commence à parler davantage à ses parents de ses profs et de ce qui se passe à l'école... Avant, quand il arrivait à la maison, c'était comme si l'école n'existait plus»*.

3.6 Les activités au local de soutien

Les types d'activités proposés aux jeunes sont relativement peu nombreux et axés sur le soutien individuel que l'on veut leur apporter, tant au plan scolaire qu'au plan de leur comportement. Ce sont principalement : des travaux scolaires, des rencontres individuelles formelles ou informelles, et, plus rarement, quelques activités non scolaires.

3.6.1 Les élèves exécutent des travaux scolaires dans leurs matières faibles, avec une aide individuelle disponible sur place

- ***Au local de soutien de Le Ber***, cette activité a beaucoup d'importance car une bonne partie des élèves intégrés au local ou bénéficiant du «suivi externe» le sont principalement à cause d'un grand nombre d'échecs scolaires au premier ou au deuxième bulletin. Au départ, les activités du local ne sont donc pas centrées ici sur les problèmes de comportement des élèves. Il existe un contrat convenu avec les jeunes, non écrit dans le cas de certains; mais les plans de travail sont toujours écrits, et chaque jeune suivi (à l'interne ou à l'externe) a le sien.

a) ***les élèves intégrés au local de façon continue sont tenus d'y venir à chaque période libre pour travailler les matières conservées à leur programme***. Ils sont généralement dégagés d'un cours, parfois de deux. L'on s'organise de façon à ce qu'ils ne soient que deux ou trois élèves présents au local à la fois, si possible, et jamais plus de sept, ce qui est un maximum pour une seule animatrice.

L'élève fait ses travaux réguliers, ou des travaux supplémentaires dans des matières jugées faibles selon ses résultats à chaque bulletin; il peut aussi s'avancer dans ses autres matières. Aidé de son «répondant», il s'est tracé un plan d'action très concret que l'animatrice l'aide à réaliser ou à réajuster. Par exemple : un élève qui a eu 48 % en maths sur son bulletin convient qu'il atteindra la note de passage au prochain bulletin, et que pour cela, il étudiera trois quarts d'heure chez lui tous les soirs, viendra travailler ses maths au local pendant ses périodes dégagées de cours, et rencontrera peut-être le psychologue s'il apparaît nécessaire d'intervenir sur ce plan. Ou encore: un élève faible en français se donne comme objectif d'obtenir 70% à la fin de l'étape; pour cela, il fera tous ses travaux, recevra de l'aide au local et travaillera ses verbes avec sa mère qui est «bonne en français».

Au local, soulignent les animatrices, *«notre objectif est que le jeune étudie et fasse ses travaux dans un cadre qui nous permet de prendre le temps de les encourager, de leur donner des explications, de développer leur attention, leur compréhension et leur persévérance, de leur faire acquérir des habitudes de travail, bref, de prendre tous les moyens pour les faire réussir».*

Par exemple, on essaie d'aider chaque jeune **à se doter d'une méthode de travail** : *«Je travaille avec lui son agenda et l'aide à planifier ses travaux, car il attend généralement la dernière minute pour étudier un examen ou faire un devoir... Je lui montre comment organiser son cartable, de façon à bien apporter tout son matériel... Je lui montre comment prendre des notes... Et aussi comment étudier un examen : on repère ensemble tous les éléments importants et je les étudie avec lui... Toutes choses que les profs n'ont pas le temps de faire».*

Certains travaux supplémentaires faits au local dans les matières principales peuvent donner **des points supplémentaires au bulletin**, par entente avec les enseignants. Ce sont les professeurs des élèves suivis qui bâtissent le matériel pédagogique approprié et l'apportent au local.

Une entraide non systématisée existe entre les jeunes : ils se passent des notes, s'expliquent des notions, et discutent entre eux de leurs problèmes.

b) ***Les élèves bénéficiant d'un «soutien externe» par l'équipe, mais sans intégration au local de soutien, sont l'objet d'un suivi systématisé.***

Chaque lundi matin, ils doivent passer au local lorsqu'ils ont un moment libre, pour faire le point en fonction de leur plan de travail. Une ***«feuille de route»*** fait partie de leur plan de travail, principalement pour ceux qui rencontrent des difficultés de comportement. Elle contient quelques objectifs de comportement ou de rendement scolaire, et est signée par le jeune et par tous ses professeurs (ou parfois par un seul) : *«C'est comme une correspondance qu'on se fait dans l'école, pour aider un élève»*. Elle est valable pour un maximum de deux mois, car c'est un outil très exigeant.

«Chaque lundi, on regarde la feuille avec l'élève... Parfois, il y a 2 jours non signés... On n'est pas là pour sévir, mais pour le comprendre et l'aider... Quand ça va bien, on l'encourage. Quand cela va moins bien, on fait des ajustements : si la

feuille est rendue trop lourde pour un jeune, on essaie avec lui de voir pourquoi, et on peut choisir un autre moyen. Mais au début, il arrive qu'on force certains à en avoir une, car c'est un engagement, et ils peuvent apprendre à trouver l'outil intéressant et utile». Il peut arriver qu'un élève en «suivi externe» ne se présente pas le lundi : *«On attend au mardi pour les relancer... mais c'est exceptionnel; trois seulement cette année».* Dans plusieurs cas, deux ou trois rencontres suffisent.

- ***À Montcalm,*** l'élève dont le programme scolaire a été allégé pour l'année ou temporairement, doit être présent au local durant les périodes de cours supprimées. Là, il exécute le travail demandé par son professeur (généralement celui qu'il aurait fait en classe), ou il s'avance dans ses autres matières, dans l'ambiance calme et sans pression du local.

  Ici, lorsqu'un élève demande de l'aide pour son travail scolaire, la personne responsable du local ou une stagiaire lui apporte le soutien nécessaire mais *«elles n'ont pas de fonction officielle d'aide aux matières scolaires».*

3.6.2 Les jeunes ont des rencontres individuelles régulières sur rendez-vous avec leur répondant permanent ou une animatrice du local, selon un rythme défini par le plan d'action établi avec le jeune

À Montcalm où l'accent est mis davantage, au départ, sur les difficultés de comportement, aussi bien qu'à Le Ber, ces rencontres individuelles formelles ont lieu dans un bureau fermé, à proximité du local. Elles permettent à l'étudiant :

— d'entreprendre une réflexion systématique sur sa situation à l'école, tant au plan des relations avec ses enseignants et ses pairs qu'au plan de son rendement scolaire ou de son attitude face au travail à accomplir : ses difficultés et ses forces dans certaines matières, ses efforts, l'organisation de son travail;

— de déterminer des points précis d'amélioration des comportements qui nuisent à son rendement scolaire et à sa motivation;

— de choisir des moyens concrets à mettre en oeuvre, seul ou avec de l'aide;

— d'entreprendre des démarches personnelles pour connaître les ressources de l'école et en bénéficier, au besoin;

— de commencer à surmonter les problèmes personnels et familiaux auxquels il est souvent confronté et d'être soutenu dans ses efforts;

— de passer en revue de temps à autre les résultats atteints et de se fixer au besoin de nouveaux objectifs avec d'autres moyens pour les atteindre.

Ces rencontres individuelles régulières amènent souvent le jeune à consulter de façon ponctuelle l'un ou l'autre professionnel de l'équipe de soutien. Il arrive aussi qu'une rencontre tripartite professeur/élève/personne-ressource soit nécessaire pour mieux aider le jeune à réaliser ses objectifs.

3.6.3 En tout temps, les élèves suivis par l'équipe de soutien peuvent avoir des rencontres individuelles informelles avec la personne-ressource permanente au local

Le jeune qui se rend au local de soutien durant ses périodes libres est assuré d'y trouver une personne-ressource qui l'accueille, le met à l'aise, l'écoute, l'encourage quand il arrive déprimé. Elle sait le féliciter d'un succès, dédramatiser une situation; il peut «lui dire qu'il est content». Il la sent *«de son bord»*, prête à lui suggérer *«de bons trucs dans une matière»*, à l'aider à se donner une méthode de travail, et à trouver comment s'y prendre avec tel professeur.

«Elle me connaît depuis trois ans, et je peux la voir quand j'en ai besoin et lui confier des choses sur ma situation familiale. Avec elle, je me sens libre, je ne suis pas obligé de tout justifier, elle ne me fait pas de pressions... C'est une personne qui accueille ses amis quand ils vivent des moments difficiles; elle m'apporte beaucoup de réconfort».

À Le Ber, explique la coordonnatrice, c'est souvent *«après nous avoir connu»* que les élèves viennent au local pour parler de dificultés autres que scolaires (problème de drogue, maladie); *«ils ont souvent besoin d'en parler et d'être encouragés»*.

3.6.4 Au local de soutien, les jeunes suivis par l'équipe ont aussi la possibilité de faire quelques autres activités non scolaires

Les jeunes peuvent venir au local consulter des revues, lire les journaux locaux, ou lire des volumes empruntés à la bibliothèque, *«dans un climat calme et reposant»*.

Parfois aussi, ils échangent avec les autres jeunes qui s'y trouvent ou avec la permanente. En effet, explique l'animatrice de Montcalm, *«les étudiants qui fréquentent régulièrement le local en viennent à se connaître et à se faire des amis, et se regroupent parfois spontanément ici». «Lorsque quelqu'un a besoin d'aide, il y en a toujours un pour l'aider»*, dit un jeune. Les élèves réalisent ainsi qu'ils ne sont pas seuls à avoir des difficultés; *«cependant, nous n'avons pas privilégié ce mode d'intervention plus collectif»*, explique l'animatrice.

À Montcalm, l'une des deux animatrices a mis sur pied une activité manuelle individuelle : le travail du cuir. Sous sa direction, les élèves peuvent fabriquer des objets en cuir pendant les récréations et les heures de dîner : *«Avec un équipement simple et un peu de technique, le jeune réalise des objets utiles»*. Cette activité n'est pas offerte exclusivement aux élèves intégrés au local de soutien. Cela permet *«d'enlever l'étiquette»* qu'on pourrait attribuer aux jeunes suivis au local et par ailleurs, l'activité est souvent le prétexte à une demande d'aide. Pour plusieurs, ce travail manuel est un excellent moyen de *«décompression»*.

À Le Ber, l'équipe de soutien a cherché à faire vivre aux jeunes qu'elle suit des projets réussis dans l'école. Par exemple, en 1985-1986, ces élèves ont fabriqué un ***Agenda scolaire*** au lettraset dont 400 copies ont été vendues. L'équipe a aussi proposé à ces jeunes qui, généralement, ne s'impliquent pas dans l'école, de participer à l'organisation des fêtes (vente des liqueurs, aménagement de la cafétéria). En 1984-1985, ils ont fait des bouquets de ballons avec une pensée écrite sur chaque ballon, afin d'égayer l'atmosphère assez lourde en février-mars, pour les élèves et pour les professeurs. Mais, *«ils ne sont jamais forcés de participer à ces activités... on les leur propose seulement»*.

À Le Ber, le local de soutien a également assumé en cours d'année la responsabilité d'un certain nombre d'activités qui étaient proposées comme service à la collectivité, sans viser de clientèle particulière :

— le jeu d'échecs, deux midis par semaine;

— un midi-vidéo hebdomadaire pour rejoindre les élèves oisifs traînant dans les corridors (une quarantaine se présentent à chaque fois);

— des midi-rencontres avec conférencier invité sur des thèmes résultant d'un sondage fait par les jeunes : les centres d'accueil, le SIDA, le danger nucléaire, l'avortement;

— une Semaine de la St-Valentin, que des élèves «suivis à l'interne» ou «en suivi externe» ont contribué à préparer et à réaliser.

3.6.5 À Montcalm, pour certains élèves qui ont décidé de quitter la polyvalente avant la fin de leurs études secondaires : une démarche d'information et de réflexion au local

Selon la procédure établie à la polyvalente, l'élève qui décide de quitter l'école doit faire signer par ses parents, son tuteur et la direction, un *Formulaire de libération* qu'il remet aux autorités de l'école. Tout élève sur le point de signer ce document de départ est dirigé vers les responsables du local de soutien dont l'une doit signer aussi le formulaire.

Une animatrice entreprend alors avec le jeune une démarche de réflexion sur la décision qu'il a prise, et l'informe des ressources qui s'offrent à lui.

— ***Une réflexion sur l'abandon de ses études***

Lors d'une entrevue avec le jeune, l'une des responsables lui remet d'abord un questionnaire qu'il remplira sur place, après échange sur son contenu. Quelques-uns des point abordés : les motifs de son départ, a-t-il un emploi, ses parents sont-ils d'accord ou non avec sa décision et pourquoi, ses principales difficultés à l'école, a-t-il demandé de l'aide avant de prendre sa décicion, pense-t-il revenir à l'école, aimerait-il faire des stages en industrie?

— ***Un guide : Partir bien outillé***

Au cours de cette même entrevue, l'animatrice remet au jeune dont la décision de quitter est ferme, un document préparé par l'équipe de soutien , qui contient des renseignements susceptibles de l'aider dans ses prochaines démarches : ***Partir bien outillé.***

«Nous espérons sincèrement que tu trouveras ce que tu cherches sur le marché du travail...»

Ainsi se termine la lettre de présentation du document qui rappelle au jeune : *«Après avoir sérieusement réfléchi à ta situation scolaire, tu as consciemment décidé*

d'interrompre tes études pour te frotter au marché du travail. O.K!... Se chercher un emploi, c'est un travail à plein temps, pas facile, mais avec une démarche bien préparée, tes chances de te trouver un emploi intéressant sont de beaucoup amplifiées».

Ce guide comprend les éléments suivants:

- des informations sur la façon de faire son curriculum vitae;
- les démarches personnelles à entreprendre pour connaître les emplois disponibles et offrir ses services à des entreprises;
- la suggestion de s'inscrire à une session portant sur ***La méthode dynamique de recherche d'emploi***, offerte par le Centre de main-d'oeuvre du Canada;
- des conseils concernant les comportements à adopter lors de l'entrevue avec l'employeur;
- les attitudes à adopter pour conserver son emploi.

La lettre de présentation ouvre aussi la porte à un retour aux études : *«Cependant, sache que si un jour, tu veux continuer tes études, l'école t'est toujours ouverte. On n'est jamais tout seul dans son cas et on n'est jamais trop vieux pour retourner étudier. Des écoles comme le Goéland, le Centre St-Michel et le Centre 24 juin, nous le prouvent tous les jours. Ta vie est entre tes mains».*

Cette démarche est habituellement entreprise auprès de jeunes qui ne sont pas déjà connus par l'équipe de soutien. Pour ceux qui sont déjà suivis par l'équipe, la démarche de départ s'inscrit à l'intérieur du plan d'action élaboré avec le jeune.

3.7 Quelques résultats

Même si ces deux locaux de soutien n'ont pas encore une durée de vie suffisante pour qu'une évaluation complète soit possible, on examinera ici quelques chiffres, puis on énumérera un certain nombre de résultats plus qualitatifs.

3.7.1 QUELQUES CHIFFRES

- ***À La Bar***

En 1984-1985 :

— 112 élèves ont bénéficié des ressources offertes par le local de soutien

— 60 d'entre eux ont été suivis au local avec un plan de travail précis :
  - 31 ont été intégrés au local de façon permanente,
  - 8 ont été intégrés au local de façon temporaire,
  - 21 ont bénéficié d'un «suivi externe» par l'équipe

— 52 ont reçu de l'aide d'un membre de l'équipe de soutien, sans contrat ni plan de travail précis.

— Des 60 élèves suivis au local de soutien : 7 ont quitté l'école avant la fin de l'année scolaire pour les motifs suivants :

- transfert dans une institution privée	(1)
- transfert à l'Institut Val-du-Lac	(1)
- expulsion pour indiscipline	(1)
- démotivation scolaire	(2)
- mauvaise orientation	(1)
- travail	(1)

En 1985-1986 :

— 75 élèves ont bénéficié des services offerts par l'équipe (deux animatrices ont été plusieurs mois en congé de maternité)

— 40 d'entre eux ont été suivis avec un plan de travail précis

— 35 ont reçu une aide à plus court terme.

Ces jeunes étaient des élèves de 3e secondaire dans une proportion de 74% pour ceux intégrés au local, et de 60% pour l'ensemble.

— ***Quelques résultats du soutien au plan scolaire***

L'un des principaux objectifs visés par l'équipe de soutien était de faire vivre des succès scolaires aux élèves suivis au local. Pour cela, l'équipe a cherché à *«favoriser l'étude et les travaux scolaires en leur offrant un climat chaud, accueillant et respectueux, et en leur donnant des méthodes de travail»*.

— ***Les résultats pour les 31 élèves intégrés au local de soutien de façon permanente***

Selon le rapport d'évaluation de juin 1985, le Tableau I permet de constater que la majorité de ces élèves qui avaient au départ un minimum de 4 possibilités d'échecs (c'est-à-dire des notes inférieures à 50 dans quatre matières au moins), *«ont réduit beaucoup leurs possibilités d'échecs, parfois même jusqu'à élimination complète»*.

— ***Les résultats pour les 21 élèves en «suivi externe»***

On note également au Tableau II *«une augmentation sensible des possibilités de réussite scolaire»*. Cependant, la majorité des plans de travail de ces élèves portant sur la résolution de conflits professeurs-élèves ou parents-adolescents, ou encore sur la modification de comportements inacceptables, la diminution des possibilités d'échecs est loin d'être le seul type de résultats à considérer. *«Plusieurs étaient parvenus à se reprendre en main avant la fin de mars et à fonctionner de façon acceptable en classe, sans avoir besoin d'un support personnel de la part de l'équipe». (Rapport annuel 1985-86).*

TABLEAU I

Évolution des possibilités d'échec de la 1re à la 4e étape pour 31 élèves intégrés au local de soutien de façon permanente

Étapes / Code de l'élève	1	2	3	4
1	0	3	0	0
2	1	0	0	0
3	5	3	1	0
4	4	5	1	0
5	6	4	4	0
6	4	4	1	0
7	5	6	2	0
8	2	1	1	0
9	4	3	2	1
10	2	1	2	1
11	3	2	4	1
12	4	4	4	1
13	3	6	5	2
14	[A]	2	1	2
15	5	1	5	2
16	2	2	3	2
17	2	6	7	2
18	7	7	4	2
19	5	4	4	2
20	[B]	3	2	3
21	6	4	4	3
22	5	7	6	4
23	7	6	5	4
24	3	4	3	4
25	6	6	5	6

N.B.: Les 6 autres étudiants ont abandonné.
[A] changement d'option
[B] transfert d'école

TABLEAU II

Évolution des possibilités d'échec scolaire de la 1re à la 4e étape

Étapes / Code de l'élève	1	2	3	4
1	0	0	0	0
2	0	1	3	0
3	0	1	1	1
4	0	1	1	1
5	1	1	1	1
6	1	2	1	1
7	3	4	2	1
8	3	4	3	1
9	3	5	3	1
10	4	1	2	2
11	4	7	4	2
12	5	3	3	2
13	4	2	2	2
14	2	3	2	3
15	1	4	3	3
16	0	1	1	3
17	3	4	2	3
18	6	1	4	4
19	5	7	4	4
20	4	8	7	6
21	5	4	abandon	

— ***Les résultats pour les 8 élèves intégrés au local de façon temporaire***

Au plan scolaire, cette modalité de soutien semble moins fructueuse, comme le montre le Tableau III. Peut-être les résultats principaux sont-ils à rechercher du côté d'une amélioration des comportements d'ordre affectif et relationnel de ces jeunes, ce qui est un travail de plus longue haleine et suppose d'autres moyens que ceux pris pour accroître les succès scolaires.

TABLEAU III

Évolution des possibilités d'échec scolaire de la 1re à la 4e étape

Étapes / Code de l'élève	1	2	3	4
1	3	1	2	2
2	2	2	2	3
3	0	0	2	1
4	2	2	2	2
5	0	1	1	1
6	2	1	0	3
7	0	0	1	1
8	2	2	1	3

- ***À Montcalm***

  En 1985-1986, 111 élèves ont été suivis au local de soutien, dont :

— 43 avaient été dépistés par le test P.A.S., en 2e secondaire à l'école bassin Mitchel, ou en 3e secondaire à Montcalm;

— 13 étaient déjà suivis au local l'année précédente;

— 28 ont été référés par la direction ou les enseignants;

— 27 sont venus d'eux-mêmes.

Sur 111 élèves, on en compte :

— 39 à qui l'on a ôté une ou plusieurs matières (dont les deux tiers (26) ont été intégrés au local de soutien de façon permanente, et le tiers (13) de façon temporaire).

— 42 à qui l'on n'a pas ôté de matières, mais qui sont pris en charge par un membre de l'équipe de soutien et peuvent venir au local dans leurs temps libres pour rencontrer d'autres jeunes ou l'animatrice.

Sur les 111 élèves suivis, deux seulement ont abandonné leurs études, mais «bien outillés».

— Pour l'année 1984-1985, une évaluation du projet de soutien a été réalisée par une consultante-stagiaire étudiante à la maîtrise en psychologie. Des deux grands objectifs du local de soutien, elle a tiré neuf aspects clés (par ex.: offrir un support personnalisé, permettre de vivre des succès dans son comportement, valoriser l'élève comme individu, etc.), et elle a identifié quelques indicateurs (45 au total) pour chacun de ces aspects. Puis la direction, les enseignants, des parents, les élèves suivis au local de soutien et des élèves non suivis se sont prononcés sur ces 45 indicateurs. Il en est résulté les observations suivantes:

Au plan des comportements, les objectifs de «support personnalisé», de «valorisation du jeune comme individu» et de «quitter l'école bien outillé» sont atteints de façon significative; les objectifs de «rester à l'école» et de «vivre des succès dans son comportement» sont atteints partiellement, à un peu plus de 50%.

Au plan scolaire, l'objectif de «support personnalisé» est atteint; celui de «vivre des succès scolaires» est atteint partiellement; mais celui de «permettre aux élèves de récupérer leurs retards scolaires» n'est atteint que de façon très restreinte.

C'est à la suite de cette première évaluation que l'équipe de soutien a décidé pour 1985-1986 de situer davantage son action au plan de **l'amélioration des comportements des jeunes** avec leur professeur et leurs pairs, et au plan d'une **meilleure réponse aux exigences scolaires** (travaux, étude) en vue de minimiser les sanctions habituelles. La récupération scolaire proprement dite serait poursuivie par d'autres mesures dans l'école et prise en charge par les enseignants.

3.7.2 Quelques résultats plus qualitatifs

On énumérera maintenant certains des résultats les plus souvent mentionnés par les personnes impliquées.

- ***Le local de soutien et l'école elle-même : «C'était nouveau de penser qu'on pouvait garder à l'école l'élève qu'on laissait partir, celui qui a de gros problèmes.» (un directeur)***

— Le local est d'abord un lieu de référence dans l'école, pour toutes les personnes concernées, jeunes et adultes.

— Le local est une alternative qui a fait diminuer le recours aux suspensions de cours (qui accroissent encore les retards scolaires) et à l'expulsion de l'école, pour les élèves dont le comportement ne cadre pas avec le fonctionnement régulier de la polyvalente.

— L'existence de l'équipe et du local de soutien permet aussi à l'école, et en particulier aux enseignants, de détecter plus rapidement et de façon plus continue, «avant qu'ils se désorganisent», les jeunes en difficulté.

— Pour l'école, explique un directeur,*«le local constitue à la fois la recherche (avec ses réussites et ses échecs) et l'essai d'une formule adéquate qui permette aux adultes entourant un jeune d'agir en complémentarité pour guider celui-ci, tant sur le plan scolaire que sur le plan disciplinaire et social».*

- ***Le local de soutien et les jeunes : il est en général perçu par eux de façon très positive***

— *«Ce que j'aime ici, c'est que tu peux parler à quelqu'un qui est de ton bord...»*

«Trop souvent dans l'école, des adultes ont fait perdre la face à des adolescents, souligne un directeur, ces jeunes ont besoin de se sentir respectés». Le local de soutien donne à plusieurs élèves l'occasion de vivre une relation adulte-jeune positive, souvent pour la première fois, ce qui les aide à «passer à travers» leurs difficultés. *«L'animatrice m'aide à trouver des moyens... comment prendre un prof, des trucs pour mieux étudier, une méthode de travail...».*

— *«Ici, tu es à l'aise et tu te sens valorisé...»*

Les jeunes soulignent à quel point ils sont toujours bien accueillis par les animatrices. De plus, le local étant ouvert pendant les récréations et les heures de dîner, *«cela évite que ceux qui sont intégrés au local de soutien soient étiquetés»*, explique une des animatrices.

— **D'ailleurs, les élèves sont de plus en plus nombreux à venir d'eux-mêmes demander de l'aide.** Même si, en principe, ils doivent y être référés, ils connaissent le local par le «bouche-à-oreille» et plusieurs font leur démarche seuls. C'est ainsi que Marie a amené au local sa meilleure amie qui était très déprimée et avait besoin de calme, son ami étant mort dans un accident d'auto : *«On l'a dégagée de quatre périodes sur neuf jours pendant quelques semaines, et elle vient faire son travail scolaire ici... cela lui permet de ne pas prendre de retard scolaire tout en lui donnant l'occasion de s'exprimer sur ce qu'elle vit»*.

— **Le local est bien un lieu où les jeunes peuvent exprimer leurs difficultés d'une façon acceptable, autre que le vandalisme, l'absentéisme ou le «foxage»**, car ils ne se sentent pas critiqués ou étiquetés au départ. Il y a peu de discipline à faire dans le local.

— **Le local leur permet de prendre du recul face à leurs problèmes scolaires ou de comportement**, par un examen des choses, systématique et «à froid», avec des personnes leur manifestant un intérêt personnel : *«Ici, c'est un grand réconfort»*.

— **Le local leur permet de vivre des succès, tant au plan scolaire que personnel**, en recevant une attention individuelle soutenue et des encouragements à intervalles réguliers et assez courts, ce qui permet à plusieurs élèves de se remotiver :

«J'avais 40% au dernier bulletin en Initiation à la technologie, et là j'ai eu 84%, je suis content». Le dégagement temporaire de certains cours avec obligation de venir travailler au local durant ces périodes semble aussi être un moyen efficace pour améliorer ses performances scolaires : *«On est plus à l'aise pour travailler ici que dans la classe... c'est plus sérieux»*. D'ailleurs, note un responsable, *«ici, les élèves oublient rarement leurs effets scolaires et se mettent au travail rapidement»*.

— **Enfin, le local permet aux jeunes d'en côtoyer d'autres ayant des difficultés semblables**, ce qui contribue à *«les sortir de leur sentiment d'isolement»*.

— *«À Québec, j'ai peur de ne pas trouver une aide comme Martine dans ma nouvelle école, et ça m'inquiète beaucoup...»*. C'est la crainte exprimée par un jeune dont les parents vont déménager; il explique : *«Depuis que je viens au local, j'ai eu de l'amélioration dans ma vie, à l'école et en dehors de l'école... Je réussis mieux, je suis mieux avec mes amis, ça va mieux avec ma mère»*.

— Jusqu'à quel point le local de soutien réussit-il à *«engager ces élèves dans une démarche plus autonome face à leur situation scolaire et personnelle»*? Il faudrait probablement, pour vérifier l'atteinte de cet objectif, suivre ces jeunes sur plus d'une année.

— Si certains jeunes suivis au local de soutien ne se sentent néanmoins plus capables de continuer leurs études et veulent aller sur le marché de l'emploi, *«on travaille ça avec eux, dit une animatrice, on leur donne des pistes, un document d'information... certains nous appellent, reviennent faire un tour, mais on ne les "suit" plus»*.

• ***Le local de soutien et les enseignants***

— Les commentaires écrits de plusieurs enseignants sur le questionnaire d'évaluation passé à Montcalm après un an, manifestent qu'en général, ils acceptent bien que certains élèves de leurs groupes soient suivis au local. Selon eux, le local de soutien est *«un service essentiel dans une école»*, *«un service excellent pour les jeunes»*, *«un projet positif, très intéressant et nécessaire dans le contexte scolaire actuel»*, *«un point de repère pour les jeunes»*, *«une alternative pour les élèves en voie de décrochement»*.

— L'action de l'équipe et du local de soutien a entraîné **une meilleure perception de la dynamique particulière de 10% des élèves de l'école**. En effet, la *feuille de signalement* et *la feuille de route* à Le Ber, et le *questionnaire d'évaluation de l'élève* à Montcalm, sont des outils qui permettent aux enseignants, en particulier, *«d'observer de façon un peu précise les points forts ou faibles et les efforts de nos étudiants, et c'est une bonne chose»*, explique un enseignant. Par la suite, les contacts avec le «répondant» d'un élève contribuent aussi à une meilleure compréhension de ces élèves.

— On note également ***une amélioration des relations professeurs-élèves***. À cet égard, à Montcalm, les enseignants et la direction soulignent que la procédure d'avis est importante, car elle comporte une obligation de communiquer permettant à 90% des problèmes de se régler après le premier avis, lorsque le jeune et l'enseignant ***se rencontrent***.. De plus, cette procédure évite la suspension de cours qui entraîne des retards scolaires supplémentaires pour l'élève.

— **L'équipe et le local apportent aussi un soutien aux enseignants eux-mêmes**

À Le Ber, «la première année, les professeurs avaient un peu peur... Mais plus on travaille avec eux, plus ils apprivoisent le local de soutien... Ils sentent que c'est aussi pour eux», explique une animatrice.

À Montcalm, après un accueil un peu froid au début, *«parce que les professeurs craignaient que ce projet vienne réduire leur nombre»*, on constate maintenant une bonne communication entre l'équipe de soutien et les enseignants, avec des retours sur la démarche. *«Notre tâche est aidée, dit l'un d'eux, aidée pour dépister les problèmes, aidée pour solutionner des conflits, aidée comme recours dans des cas difficiles»*. De plus, l'enseignant-tuteur est toujours invité par l'équipe lors des études de cas, mais beaucoup ne peuvent y participer, ces rencontres ayant lieu durant les heures de cours. Cependant, *«le système de tutorat et l'équipe de soutien se complètent, c'est excellent»*, souligne un directeur. Dans certains cas, les animatrices du local se rendent dans les locaux de cours : *«Je suis très content quand ces personnes viennent visiter l'atelier pour voir travailler les jeunes, et voir leurs habiletés et leurs connaissances»*, écrit un enseignant.

— **Cependant, plusieurs enseignants sont inquiets quant à la poursuite du projet**

«S'il n'y a plus de financement, qu'arrivera-t-il de la continuité de ces démarches efficaces avec les jeunes? Quand vous ne serez plus là, qui, dans l'école, poursuivra ce travail?» demande un enseignant dans ses commentaires lors de l'évaluation du projet. À Le Ber, l'objectif à long terme est que les enseignants prennent en main le projet.

- ***Le local de soutien et les PNE***

— **Le local a été pour eux l'amorce d'un travail d'équipe**

Cette formule de travail en concertation avec la direction et les enseignants les a fait *«sortir de leur isolement»*, car auparavant il y avait peu de travail en commun. La première année, on a exigé une réunion d'équipe obligatoire par semaine. À la fin de la première année, on a remis en question cette demi-journée de rencontre par semaine, car c'était très exigeant. Mais *«les professionnels eux-mêmes ont voulu continuer cette année, ils disent avoir besoin de cette réunion car ils se sentent moins isolés»*, souligne un membre de la direction.

— **L'existence du local accroît l'efficacité des PNE et leur degré de satisfaction au travail**

«Sans le projet, on serait beaucoup plus limités, on ne pourrait faire tout ce travail et aider autant d'élèves», dit l'un d'eux. Le local de soutien et ses animatrices complètent donc le travail des PNE et lui permet d'être plus fructueux.

Cependant à Le Ber, en 1986-1987, les PNE ne font plus partie de l'équipe de soutien, par choix personnel de l'équipe qui croit qu'un projet comme celui-ci doit être assumé par l'ensemble de l'école, et en particulier par les enseignants, étant donné que l'orientation du service est principalement d'ordre scolaire. L'équipe ne veut pas que le local de soutien soit considéré comme *«le fief des professionnels»*; *«c'est à toute l'école de l'assumer, si elle croit que c'est important»*.

- ***Le local de soutien et les parents***

Grâce à l'équipe et au local de soutien, l'école va davantage chercher les parents des jeunes en difficulté. C'est important car, selon un directeur, *«le taux de difficultés familiales et personnelles se répercutant au plan scolaire semble avoir beaucoup augmenté chez les élèves... on a 30% de familles monoparentales, des problèmes de drogue et d'alcool chez les jeunes»*.

Plusieurs parents sont démunis, et *«lorsqu'on leur propose une aide, ils l'acceptent, car beaucoup sont tentés d'abandonner»*. À Montcalm, depuis l'existence du local de soutien, certains parents téléphonent d'eux-mêmes pour demander de l'aide, et l'équipe leur propose des ressources dans l'école ou à l'extérieur.

Plusieurs des parents interrogés lors de l'évaluation de 1984-1985 considèrent que leurs relations avec leur jeune et plusieurs de ses comportements s'améliorent lorsqu'il est suivi au local.

3.8 Points à améliorer et pistes de réflexion

On énumérera simplement un certain nombre de points sur lesquels diverses personnes impliquées par la formule du local de soutien ont signalé qu'il y a une réflexion à poursuivre, et des choses à préciser ou éventuellement à modifier.

1- Les personnes responsables de l'équipe de soutien et permanentes au local peuvent rencontrer **certaines difficultés de départ**, car elles ne font pas partie du personnel régulier de l'école, enseignant ou professionnel. Elles ont à *«faire leur place dans l'école»*; mais *«après trois ans, le local de soutien commence à faire partie des coutumes et des traditions»*.

2- En corollaire, il est nécessaire **d'apporter dès le début une grande attention à l'information sur le local** auprès du personnel de l'école et auprès des jeunes eux-mêmes.

Par exemple à Montcalm, lors de l'évaluation de la première année de fonctionnement, plusieurs enseignants ont mentionné qu'ils n'étaient pas toujours au courant lorsque tel ou tel élève de leur groupe était suivi au local; et un directeur a fait remarquer que, dans plusieurs cas, il ignorait quelles démarches étaient entreprises avec le jeune et souhaitait un meilleur contact avec l'équipe. C'est pourquoi une amélioration retenue, pour la deuxième année, fut que «l'information concernant les besoins du jeune serait transmise aux professeurs avec lesquels l'élève avait le problème, et au tuteur, *sous forme de rencontre individuelle entre l'intervenant du local et le professeur.*» L'enseignant concerné et le tuteur recevraient également, losque l'équipe déciderait d'enlever un cours à l'élève, une lettre expliquant les raisons de cette action. De plus, tous les professeurs enseignant à un élève suivi régulièrement en seraient informés, même ceux ne rencontrant pas de difficultés avec lui, *«afin qu'ils puissent consulter l'équipe s'il advenait d'autres difficultés que celles connues»*.

3- **Le mécanisme de dépistage et de référence des élèves auxquels il survient des difficultés en cours d'année** est aussi à évaluer régulièrement et à mettre au point, si l'on veut qu'il soit efficace et que plusieurs jeunes ne restent pas démunis. Des membres d'une équipe de soutien disent *«avoir l'impression de courir après les jeunes vivant des problèmes»*. Et il arrive que *«certains abandonnent les études, sans avoir été référés à l'équipe, la direction ne lui faisant pas toujours connaître les élèves en situation difficile»*.

4- L'une des difficultés rencontrée par le local et l'équipe de soutien est de ne pas accréditer encore davantage aux yeux du personnel de l'école l'idée que la prévention du décrochage est «une affaire de PNE», qui ont à traiter les problèmes de comportement et les cas difficiles. Il lui faut mener son action de façon telle que toute l'école se sente concernée et mobilisée par l'abandon des études, en particulier les enseignants et la direction.

En effet, dans la mesure même où l'action du local de soutien a des effets soulageants pour les autres intervenants, **il y a un risque qu'il se substitue à eux**, et qu'ils se sentent dégagés de leurs responsabilités et obligations face à ces élèves, dont souvent *«on préfère implicitement se débarrasser»*.

La réponse à ce risque réside dans **une volonté incessante de concertation** avec les autres intervenants, de la part de l'équipe de soutien et dans l'invention de mécanismes la facilitant.

5- Une autre difficulté concerne **la cohérence entre la philosophie de base du local et l'approche éducative d'autres personnes dans l'école.**

Plusieurs manifestent la crainte que les élèves *«deviennent surprotégés ou gâtés, dès qu'ils ont passé la porte du local de soutien»*.

Des membres de l'équipe reconnaissent qu'une amélioration des plans de travail établis avec les différents jeunes, en «focussant sur des actions plus précises», pourrait lever cette crainte. De même que «l'exploration d'autres moyens de mettre en oeuvre une pédagogie du succès.»

À cet égard, ***la formule du contrat*** peut avoir des effets positifs avec certains et les encourager dans une démarche active face à eux-mêmes, mais elle n'est pas valable pour tous les jeunes.

Un autre exemple : l'équipe de Le Ber constate que *«la Feuille de route a été de plus en plus délaissée à partir du mois de mars : les élèves "oubliaient" de la faire signer, les parents signaient pour la forme» (Rapport annuel 1985-86)*. Une autre formule serait-elle meilleure pour assurer un lien entre les adultes de l'école en contact avec le même jeune, et pour assurer une continuité entre l'école et la maison? Est-ce une question de formules?

6- Les responsables d'un local de soutien semblent avoir **une certaine difficulté à bien déterminer les objectifs majeurs de son action** : aider le jeune à améliorer sa performance **scolaire**, ou à modifier ses **comportements**. En effet, les deux sont souvent liés, et la façon dont les enseignants ou les parents, par exemple, seront impliqués, n'est pas la même s'il s'agit du premier objectif, du second ou des deux à la fois.

De plus, dans certains cas, on aurait aimé, au local, pouvoir offrir à des groupes de parents une formation à l'intervention auprès de leur propre enfant ou de l'information sur divers thèmes (adolescence, drogue, communication, valeurs des jeunes).

7- ***Une difficulté constamment à surmonter pour le maintien du local : les ressources.***

«C'est toujours avec du strict minimum qu'on se débat». C'est ainsi qu'à Le Ber, on n'a pas pu toucher les jeunes de 5e secondaire. Et chaque année, *«c'est l'insécurité pour la poursuite du projet»*. Pourtant, tous admettent *«qu'avec la tâche qu'ont les enseignants et les directeurs, peu de personnes peuvent être vraiment à l'écoute des étudiants»*.

3.9 En guise de conclusion

- ***«Ce qui est important, pour moi, c'est la relation avec Louise, l'animatrice...»***

De cet ensemble d'activités, les jeunes retiennent surtout le contact personnel possible en tout temps avec les animatrices du local de soutien.

Chantal, par exemple, manifestait beaucoup d'agressivité qu'elle dirigeait contre ses enseignants et ses camarades, ce qui lui avait déjà valu de nombreux Avis. Par ailleurs, elle supportait en silence depuis trois ans le climat très tendu entre ses parents en instance de divorce. Il y a des jours où, avec la fatigue et le stress, elle ne pouvait pas fonctionner en classe. Elle gardait tout pour elle, mais elle était agressive et incapable de se contrôler : «Certains jours, je veux éclater.» Très souvent, elle a pensé «décrocher» : «Le décrochage, dit-elle, c'est mon obsession». Les rencontres personnelles avec une animatrice du local lui ont permis :

— d'exprimer ce qu'elle vivait dans sa famille et d'en voir les conséquences sur sa vie quotidienne à la maison et à l'école;

— de réaliser qu'elle était capable de réussir dans ses matières, à partir de l'examen de son dossier scolaire, de son rendement dans chacun des cours, et de ses comportements;

— de trouver *«des moyens de décompresser»* quand la pression est trop forte : *«En classe, avec les profs, je m'emballe trop et je ne peux plus me contrôler»*;

— d'accepter de rencontrer régulièrement la psychologue afin de travailler sur ses difficultés à se contrôler;

— de venir *«faire du cuir» : «c'est calme ici, j'aime ça et je fais mes cadeaux de Noël»*.

Lorsque Chantal a été prise en charge au local de soutien, elle a rencontré l'animatrice régulièrement tous les quinze jours, puis le rythme s'est espacé par la suite : elle sait qu'elle peut aussi venir la voir au local quand elle en a besoin. Temporairement, on lui a ôté un cours, ce qui lui permet d'aller étudier durant cette période et faire ses devoirs au local qu'elle fréquente aussi régulièrement pendant ses périodes libres : là elle peut s'extérioriser, partager ses bonnes nouvelles et ses joies, être encouragée quand elle est déprimée.

«Le divorce de mes parents est toujours dans le décor et le climat est encore lourd à la maison, mais maintenant je peux parler à quelqu'un».

- *«Plusieurs appellent cela le local des décrocheurs, des délinquants...»*

  «Ils pensent, dit André, que le local c'est pour ceux qui ne sont pas capables de se débrouiller tout seuls et qui ont besoin de quelqu'un d'autre pour régler leurs problèmes... Ceux qui pensent ça ne connaissent pas le local... Pour moi, c'est d'abord un endroit où je peux réfléchir et un local de soutien... Chacun a ses raisons pour être ici».

LE LOCAL DE RENCONTRES ET D'ACTIVITÉS DE GROUPE
(6 expériences)

CHAPITRE 4

LE LOCAL DE RENCONTRES ET D'ACTIVITÉS DE GROUPE : UN LIEU OÙ LES JEUNES VIENNENT D'EUX-MÊMES ET OÙ L'AIDE EST À LA FOIS INDIVIDUELLE ET COLLECTIVE

Ce troisième type de local-oasis offre aux jeunes en difficulté un soutien à plus long terme, mais, en plus d'aider ces jeunes à trouver des solutions individuelles, le local leur permet de développer ou de retrouver un intérêt à l'école par la participation à des activités collectives, organisées dans un lieu et par une personne-ressource auxquels ils peuvent s'identifier.

On peut retrouver ici les locaux-oasis suivants :

- À la polyvalente de Matane (1093 élèves, 3e à 5e sec.): le «Local d'insertion sociale» (CSR de Matane)
- À la polyvalente Massey-Vanier (1350 élèves, 1re à 5e sec.) : le local «Carrefour» (CS Davignon)
- À la polyvalente de Mont-Joli (1306 élèves, 1re à 5e sec.) : le local «Halte-S.O.S.» (CSR Bas-St-Laurent)
- À la polyvalente Des Chutes (660 élèves, 1re à 5e sec.): le «Centre de dépannage» (CS des Cascades-l'Achignan)
- À la polyvalente Samuel-de-Champlain (1000 élèves, 1re à 5e sec.) : le «Local des jeunes» (CS Beauport)
- À la polyvalente Lucien-Pagé (2157 élèves, 1re à 5e sec.) : «L'Oasis du midi» (CECM)

Ce qui différencie principalement ces six locaux-oasis, c'est leur clientèle :

— À Matane et à Massey-Vanier : le responsable du local prend en charge un groupe fermé de jeunes «en risque d'abandon scolaire», pour un travail de longue haleine.

En plus d'un suivi et d'un soutien individuels au plan scolaire, on met ici l'accent sur des activités de groupe et une certaine vie collective, qui permettent à ces jeunes de se raccrocher quelque part et de reprendre confiance en leurs propres possibilités.

— Aux polyvalentes de Mont-Joli, Des Chutes et Lucien-Pagé, le local est ouvert à tous : la majorité des jeunes viennent d'eux-mêmes pour chercher de l'information ou de l'aide; ils savent qu'il y a là *«une présence adulte pour les écouter, les comprendre et les aider»*, et qu'ils peuvent y proposer ou y réaliser ensemble des activités variées.

— La polyvalente Samuel-de-Champlain se situe entre les deux : un groupe fermé est suivi régulièrement, mais «la porte est ouverte».

On reprendra successivement l'expérience de chacune de ces polyvalentes, pour décrire dans ses grandes lignes le fonctionnement du local, les activités qu'il génère, et la façon dont son action est reliée à l'action régulière des enseignants et du reste de l'école.

LE LOCAL D'INSERTION SOCIALE

4.1 À MATANE, POUR 76 JEUNES EN INSTANCE D'ÉCHEC : «LA GANG À MARILYN»

L'année 1985-1986 est la deuxième année d'existence du Local d'insertion sociale.

L'objectif est ici de comprendre et d'aider **dans sa globalité** le jeune qui vit des difficultés importantes, afin qu'il puisse **se réinsérer dans la vie régulière de la polyvalente** : aussi, le local reçoit-il une population fermée d'élèves dépistés par divers moyens. Ses caractéristiques principales sont les suivantes :

— L'appartenance à un noyau fixe où les élèves peuvent se valoriser est considérée comme une sorte de prérequis à des efforts au plan scolaire.

— Les jeunes réalisent en groupe de nombreuses activités destinées à les impliquer dans le milieu scolaire ou environnant; ils se sentent davantage utiles et appréciés, et plusieurs développent un intérêt nouveau pour leur école.

— L'animatrice examine aussi régulièrement avec chacun l'ensemble de sa situation et ses résultats scolaires, et voit à ce qu'il fasse de la récupération;

— Elle relance elle-même à domicile ceux qui manquent l'école sans justification, et en discute avec eux à leur retour.

- ***D'où viennent les 76 jeunes rattachés au local?***

— La majorité sont dépistés par leurs résultats au test ***L'école, ça m'intéresse*** : ils ont plus de trois caractéristiques d'abandon. Même si la polyvalente de Matane ne reçoit que des jeunes du 2e cycle, on a décidé de prendre les moyens de repérer les jeunes en risque d'abandon scolaire, *dès la 2e secondaire*. En effet, en 1984-1985, première année du projet, les 300 élèves de 3e secondaire avaient été soumis en septembre au test ***L'école, ça m'intéresse***. Sur 300 jeunes, 50 étaient susceptibles d'abandonner l'école avant la fin du secondaire; or en janvier, au moment de la mise sur pied du local-oasis, une relance menée auprès des jeunes dépistés révéla que 8

d'entre eux avaient déjà décroché, avant même que l'école ait pu entreprendre une action. C'est pourquoi l'animatrice du local et le psychologue de la polyvalente se rendent maintenant à l'école-bassin de 1er cycle, le Pavillon Marie-Guyart, faire passer le test à tous les élèves de 2e secondaire, au mois de mai. Les élèves «des paroisses de l'extérieur» qui n'auraient pas été rejoints en 2e secondaire le passent à la rentrée.

— Quelques jeunes ont été référés au local par les conseillers d'orientation et le psychologue.

— Environ 10% sont venus d'eux-mêmes : *«Ils cherchent une oreille attentive»*.

— Les enseignants en réfèrent d'autres en cours d'année, mais hélas, *«le nombre maximum est atteint, et il est difficile d'en absorber davantage»*, explique l'animatrice.

— Le local n'est donc pas un lieu de discipline pour des élèves expulsés de la classe; des clarifications ont été faites à ce sujet auprès des autorités de l'école ; *«ce n'est pas un fourre-tout»*.

- ***Qui sont ces jeunes?***

La majorité sont des élèves du secteur général ; les ressources ne permettent d'aller chercher en plus que quelques élèves du secteur professionnel court.

Après un an de sensibilisation et de réflexion, à la polyvalente, sur le phénomène de l'abandon scolaire, l'on a constaté que **ces jeunes ont principalement besoin de se réconcilier avec les adultes qui œuvrent dans l'école** : l'attitude de certains adultes et la pression des contenus d'enseignement font que plusieurs jeunes *«ne savent plus comment régler leur quotidien»* et ne trouvent qu'une solution, manquer des cours et quitter l'école. La majorité de ces décrocheurs en puissance sont de milieu **rural.** Habitant jusqu'à 45 kilomètres à l'est ou à l'ouest de Matane, ils sont transportés par les autobus scolaires et ne peuvent donc jamais participer à des activités parascolaires; ils n'ont pas de milieu d'appartenance : *«c'est l'école des autres»*.

Quelques-uns sont issus de milieux économiquement très défavorisés; plusieurs vivent dans des familles monoparentales ou en famille d'accueil; plusieurs sont «derniers de famille», ayant des parents âgés et très permissifs.

Dans le groupe, 10% sont des élèves très doués qui ont décidé de ne pas travailler, manquant de motivation.

Un bon nombre s'identifient aux rockers, *«au moins d'habillement, sinon de coeur»*.

Tous ont besoin d'un lien affectif; ils veulent être écoutés et se retrouver quelque part avec d'autres de leur âge : *«Ils ont surtout besoin d'un lieu géographique qui soit leur place à eux»*, souligne la psychologue.

- ***Les objectifs du Local d'insertion sociale***

— **Il est d'abord «un lieu de rassemblement»**

La façon même dont se fait l'entrée au local traduit bien cette préoccupation : après avoir été rencontrés individuellement par le psychologue ou par l'animatrice, tous les élèves présentant plus de trois caractéristiques d'abandon sont invités au local par groupes de huit à dix pour se présenter aux autres, s'exprimer sur leurs difficultés et leurs attentes et partager un goûter. À la deuxième rencontre, les échanges sont amorcés par un document vidéo. Les animateurs maintiennent *«un style d'approche informel»* avec les jeunes.

— **Il est un lieu d'activités de groupe**

Dans le local, le jeune décrocheur en puissance *« a la possibilité de faire, en collaboration avec d'autres, des choses qu'il aime et qui correspondent à ses préoccupations d'adolescent»*.

— On veut aussi **permettre que ces jeunes soient davantage considérés par leur milieu;** pour cela, on leur propose des activités qui vont les impliquer davantage dans leur milieu et les amener à y assumer certaines responsabilités.

— **Enfin, on veut faire prendre conscience à ces jeunes de leur capacité d'assumer des responsabilités.**

Les responsables du local sont convaincus que c'est ainsi que le jeune sentira qu'il a une place, une appartenance : se sentant aimé, il sera plus en mesure d'apprécier l'école. On croit que c'est seulement par la suite qu'il lui sera possible *«d'écouter*

les conseils du professeur qui lui donne de la récupération ou du conseiller d'orientation qui lui parle de son avenir... Sa perception de l'école aura changé».

— **Un autre objectif est donc le soutien individuel aux jeunes**, aussi bien au plan scolaire qu'au plan personnel.

— Enfin, un dernier objectif est de **«démystifier l'appréhension ressentie par les enseignants face aux décrocheurs»**. Cette «école dans l'école» qu'est le Local d'insertion permet de voir que ces jeunes peuvent se responsabiliser, et qu'il est possible de *«les réconcilier avec nous»*.

- ***L'aménagement du local***

C'est une salle bien éclairée, pas très grande mais facilement accessible. On y trouve des grandes tables, des chaises berceuses pour le «cercle magique», un système de son avec écouteurs et cassettes, une bibliothèque comprenant des livres et diverses brochures concernant les adolescents.

Il est ouvert quatre jours par semaine, toute la journée. Les jeunes du groupe peuvent y venir à volonté pendant l'heure du midi, durant leurs périodes libres et après la classe. Exceptionnellement, l'un ou l'autre peut y venir pendant la durée d'un cours, et dans ce cas, une entente est établie avec l'enseignant.

Ce sont les jeunes qui ont formulé les règlements du local.

- ***La permanence au local***

— **Elle est assurée par une animatrice** qui a déjà été suppléante à l'école, et qui termine un baccalauréat en éducation. C'est une «animatrice-terrain» qui cherche à rejoindre les jeunes là où ils se trouvent : *«Je me promène parmi les casiers le matin et à l'heure du midi; c'est le meilleur endroit de l'école pour voir ce qui s'y passe... Je fréquente aussi la cafétéria... Les élèves sont habitués à me voir».*

Sa tâche comprend principalement les éléments suivants :

- le dépistage des jeunes susceptibles d'abandonner l'école;
- une présence et une disponibilité continues auprès des jeunes admis au local;

- l'animation des activités réalisées dans le cadre du local d'insertion afin que les jeunes s'y impliquent;
- le développement d'activités à l'extérieur de l'école;
- l'établissement de relations avec les enseignants;
- la concertation avec les professionnels de l'école et avec tous les milieux qui touchent la jeunesse, pour *«éviter que le jeune recommence à raconter son problème à chacun, sans que personne se sente vraiment impliqué»*.

Dans le cadre du **soutien individuel** aux élèves du groupe, l'animatrice a trois autres responsabilités :

- Elle contrôle les absences, pour «ses» 76 jeunes, et elle assure le suivi auprès de ceux qui sont absents;
- elle vérifie leurs résultats aux examens, et en cas d'échec ou de notes faibles, elle voit à ce que le jeune ait des périodes de récupération;
- lorsqu'un élève du groupe est exclu d'un cours à la suite de comportements perturbateurs, le directeur, qui reçoit habituellement ces élèves, envoie sur-le-champ au local ceux qui appartiennent au groupe. L'animatrice les aide alors à trouver des solutions pour réintégrer leur classe;
- enfin, elle exerce une fonction de conseil : en début d'année elle rencontre chacun des jeunes dépistés par le test *L'école, ça m'intéresse*, et en cours d'année elle fait de la consultation plus sélective, selon les besoins.

L'animatrice du local est membre de l'équipe des professionnels non enseignants de l'école.

— **Un parent bénévole** vient au local deux jours par semaine, deux heures en fin d'après-midi : il donne le cours de photographie.

— **Deux enseignants** assurent la permanence durant de courtes périodes, comme complément de tâche En particulier, ils assurent chaque semaine une présence adulte au local, le jour où l'animatrice travaille à l'école-bassin de 1er cycle; ils offrent parfois une aide ponctuelle aux jeunes, pour les matières scolaires.

- ***Les activités collectives réalisées par les jeunes à partir du Local d'insertion sociale***

«Ce n'est pas seulement en jasant qu'on apprivoise le jeune, c'est aussi en lui proposant des activités d'implication et d'engagement... ».

L'animatrice souligne à quel point **les jeunes apprennent dans l'action**. *«Après avoir créé un lien, je lui dis : j'ai cela à t'offrir, tu as cela à faire maintenant, à toi de décider... Cela permet au jeune de réagir tout de suite, dans l'action».*

Les principales activités de groupe réalisées dans le cadre du local sont les suivantes:

a) ***les activités d'accueil en début d'année*** : en plus des activités d'échange et de réflexion dont on a déjà parlé, il y a la visite du local, la présentation des activités et l'inscription à celles qu'ils ont choisies : l'accueil est d'autant plus important qu'il s'agit d'un groupe fermé.

b) ***les activités de détente*** : musique, jeux, cercle magique de revalorisation.

c) ***des activités organisées par les jeunes du local à l'intérieur de l'école.***

— **Une mini-télévision communautaire dans l'école**

Une vingtaine de jeunes du local ont formé une équipe responsable de concevoir et de réaliser des reportages sur vidéo, qui portent sur la vie de l'école et sont télédiffusés pour l'ensemble des étudiants.

Ce sont les jeunes qui décident des thèmes, se distribuent les tâches de façon rotative, présentent par écrit le plan des entrevues ou des mises en situation et les réalisent. Une équipe technique composée d'un responsable de la caméra et de plusieurs «techniciens» réalise les prises de vue. *«Lors du visionnement, les jeunes sont très critiques, plus que moi, dit l'animatrice, et ils savent que je suis très exigeante... Les prises de vue se sont beaucoup améliorées».*

Ils ont abordé des thèmes comme la violence à l'école, la robotique, l'alimentation à l'école, etc. Ces reportages sont souvent réutilisés par des enseignants à d'autres fins.

L'équipe est aussi sollicitée par la polyvalente ou par des écoles primaires de la commission scolaire, pour réaliser d'autres documents.

La mini-télévision communautaire a suscité chez les vingt jeunes actifs dans ce projet beaucoup d'engagement, de nombreux contacts, un intérêt nouveau pour leur école, et une revalorisation de leur image dans l'école, à cause de leurs réalisations concrètes.

— **Un laboratoire de photographie animé par un parent**

La découverte de matériel photographique dans des placards qui servaient autrefois de chambres noires, a permis d'offrir aux jeunes du local une activité intéressante ne nécessitant pas de grands déboursés : il ne manquait que les films et le papier pour imprimer les photos.

Dix jeunes suivent les cours donnés bénévolement par le père d'un élève du groupe, professeur de photographie au cégep. Deux jours par semaine après la classe, ils peuvent apprendre les rudiments techniques et utiliser les chambres noires pour développer leurs photos, avec les conseils judicieux d'un spécialiste. Les caméras appartiennent à l'école et sont prêtées aux étudiants selon un système de contrats.

Cette activité rejoint surtout les jeunes qui habitent un territoire desservi par le transport urbain en fin d'après-midi, les autres étant soumis aux horaires des autobus scolaires.

Les jeunes aiment beaucoup cette activité qui leur donne «la chance de réaliser quelque chose»; plusieurs manifestent beaucoup d'habileté et ont «des idées souvent plus intéressantes que ceux du cégep». Un concours de photos et une exposition termineront l'année.

— **Quelques repas communautaires,** au cours de l'année, en vue de créer les liens entre les jeunes et avec les adultes du local.

d) ***des activités organisées par les jeunes du local, à l'extérieur de l'école***

— **Des échanges entre le foyer d'accueil et la polyvalente**

L'animatrice a amené les jeunes à s'intéresser aux personnes âgées que l'on retrouve très souvent comme sujets sur leurs photographies.

Avec son aide, ils ont organisé une visite au foyer d'accueil de Matane. Chaque jeune était responsable d'établir une relation avec l'une des personnes âgées; celles-ci furent invitées par la suite à la polyvalente où le jeune était responsable de la personne qu'il parrainait. Le «pairage» d'une personne âgée avec un jeune du local permet à ce dernier d'établir une relation nouvelle avec un adulte. Certains jeunes ont gardé des contacts avec «leur» personne âgée, lui rendant de petits services.

— **L'excursion en canot-camping : une récompense pour être resté à l'école**

Dès le début de l'année, le groupe du local a décidé d'organiser cette excursion pour les derniers jours de juin. Les jeunes sont responsables de son organisation : transport, victuailles, financement, etc. L'animatrice suit de près leurs décisions, les aidant à *«tenir bon»*, et *«à réaliser leurs idées dans les limites de la réalité»*.

Cette activité, conçue dans une optique de valorisation des efforts, est considérée comme l'aboutissement d'un engagement du jeune à poursuivre son année scolaire : *«Réaliseront le projet, les jeunes qui demeureront à l'école toute l'année»*.

- ***La participation des jeunes rattachés au local aux activités étudiantes régulières de l'école***

L'un des objectifs du Local d'insertion sociale étant d'amener les jeunes qui y sont pris en charge à s'intégrer dans leur milieu scolaire, l'animatrice les incite à participer aux activités étudiantes organisées par ailleurs.

— Plusieurs jeunes du local font partie de **l'Équipe technique de l'école** : cette équipe, constituée d'une vingtaine d'étudiants, est responsable de la réalisation technique des manifestations culturelles et des sorties organisées au cours de l'année (Polyshow, etc.) : éclairages, musique, système sonore, chronométrage, rideau, décors, aménagement des salles.

— D'autres s'impliquent dans **la Radio étudiante**.

— Quelques-uns se sont joints à **l'Équipe de théâtre**.

— L'animatrice a incité plusieurs jeunes du local à faire partie de **la ligue d'improvisation** qui comprend 15 élèves du local et 15 autres de l'école.

— À la demande de l'animatrice, les jeunes du local ont également accès aux **ateliers de menuiserie et de soudure** organisés par les Services aux étudiants. Ces ateliers fonctionnent pendant l'heure du midi, par entente avec chacun des professeurs d'atelier qui ont accepté de surveiller le travail des jeunes.

— Enfin, plusieurs jeunes rattachés au local ont bénéficié de l'**Atelier Orientation-Travail** parrainé par la CS de Matane, dans le cadre du programme fédéral *Défi 85*. Cette session d'été, d'une durée de huit semaines, a permis aux jeunes de s'initier aux techniques de recherche d'emploi, de faire un stage en milieu de travail, de participer à des activités de réflexion sur les pratiques du monde du travail (attentes des employeurs, relations avec les autres travailleurs), et de mieux connaître les exigences de tel ou tel métier ou occupation.

• ***Un soutien individuel offert aux jeunes pris en charge par le Local d'insertion sociale***

En plus des activités collectives jugées essentielles pour l'insertion de ces jeunes dans leur milieu scolaire et social, ceux-ci sont également *suivis individuellement*. Ce suivi personnel comporte :

— **Des entrevues individuelles avec l'animatrice**

Ces entrevues ont lieu à la demande du jeune, ou sont suscitées par l'animatrice en cas d'absences non justifiées ou de mauvais résultats scolaires. Celle-ci aide alors le jeune à réfléchir sur sa situation, à clarifier les problèmes qu'il a avec sa famille ou avec la justice, à trouver le cheminement à suivre : elle cherche aussi à le stimuler et à *«lui pousser dans le dos»*.

— **Un suivi individuel systématique pour les matières scolaires et l'absentéisme**

À chaque bulletin, l'animatrice vérifie les résultats scolaires de chacun des 76 élèves de son groupe. Lorsqu'un jeune a un ou plusieurs échecs, elle analyse avec lui de quel type de difficultés il s'agit, et veille à ce qu'il ait accès aux mesures de

récupération offertes par l'école après les cours. Pour les jeunes soumis aux horaires du transport scolaire, l'animatrice a organisé des activités de récupération scolaire le midi, et des enseignants ont accepté d'offrir ce service, en complément de tâche.

Il existe à l'école un système de contrôle des absences : deux fois par jour, un surveillant recueille les absences aux cours signalées par les enseignants, et une préposée communique avec les parents si l'absence n'a pas été justifiée. Mais pour la clientèle du local, c'est l'animatrice qui relance elle-même le jeune à domicile ou communique avec ses parents. Elle considère l'absence non justifiée comme un indice sérieux dont elle tient compte pour son action individuelle auprès du jeune, et dans certains cas, elle demande aux enseignants de l'en informer directement, pour qu'elle puisse intervenir sur-le-champ.

— **Des activités individuelles dans le local**

Les jeunes du groupe peuvent venir au local en tout temps, durant leurs périodes libres, pour *«se retirer dans le calme, écouter de la musique, jaser ou faire leurs devoirs»*.

Lorsqu'un jeune rattaché au local est envoyé à l'animatrice pour comportement perturbateur en classe, *«je renvoie ceux qui s'y trouvent à ce moment-là, pour pouvoir le recevoir, et vider le problème, explique-t-elle : il voit que s'il fait le fou, il pénalise les autres, et ne récidive pas»*.

— **La référence à d'autres personnes, dans l'école ou à l'extérieur**

«Chacun des jeunes suivis au local a ses difficultés particulières, explique l'animatrice, et même si j'ai de la facilité à travailler leurs problèmes avec eux, je n'ai pas toutes les solutions».

L'animatrice réfère donc les jeunes à leurs professeurs pour les problèmes scolaires. *«Il m'arrive de rencontrer le prof lorsque je pense qu'il s'agit d'un conflit personnel entre eux... Dans bien des cas, l'enseignant est content d'être informé et trouve une action à entreprendre... Dans certaines situations, il m'arrive de provoquer une rencontre à trois : l'élève, le prof et moi»*. Ayant été suppléante

quelques années dans l'école, l'animatrice *«a une bonne entente avec les enseignants»* qui la connaissent déjà.

Lorsqu'il s'agit de problèmes personnels ou familiaux, elle peut compter sur la collaboration du travailleur social, du psychologue et de l'infirmière de l'école; et pour des *«cas pathétiques urgents»*, elle peut faire appel aux services d'un psychologue du CLSC. Elle est également en contact avec la Protection de la jeunesse. Cependant, les jeunes référés individuellement à des professionnels continuent de participer aux activités de groupe offertes au local.

Tous les quinze jours, l'animatrice a la possibilité de faire mettre l'étude d'un cas à l'ordre du jour de la réunion de l'équipe des professionnels non enseignants, à laquelle elle participe. Il y a alors entente sur le rôle que jouera auprès du jeune chacun des professionnels, pour éviter les dédoublements.

• ***Quelques résultats et observations***

— **Quelques chiffres**

En 1984-1985, sur 53 jeunes dépistés en 3e secondaire par *L'école, ça m'intéresse* :

— 40 ont été rencontrés individuellement;

— 5 n'ont pas «accroché» à l'aide offerte;

— 8 avaient déjà quitté l'école au moment où le local d'insertion s'est ouvert.

En 1985-1986, le local a démarré avec 96 jeunes : les uns déjà suivis l'année précédente, d'autres dépistés à l'école-bassin en 2e secondaire, et 18 élèves qui sont revenus à l'école après avoir décroché en 1984-1985.

Les jeunes dépistés étant libres de fréquenter ou non le local, et de s'impliquer ou non dans des activités, la participation effective aux activités du local d'insertion fut la suivante :

— 56 jeunes ont participé régulièrement aux activités du local;

— 20 ont participé de façon cyclique;

— 20 ont refusé d'y participer, dont deux ont été exclus définitivement de l'école. Les 18 autres *«n'ont pas voulu qu'on s'occupe d'eux, souligne l'animatrice... On leur a fait connaître les ressources mises à leur disposition et ils ne veulent rien savoir... Leurs professeurs ont été avisés, et pour le moment, ils sont encore à l'école»*.

Le Local d'insertion a donc travaillé avec 76 jeunes, dont 56 assidus.

Un fait à souligner : **Comme il s'agit d'un groupe fermé et que la capacité de services est plafonnée**, une forte proportion des élèves et des adultes de la polyvalente ne connaissent pas ce qui se fait au Local d'insertion. Lors d'un sondage-éclair, fait en 1985-1986 auprès de 250 répondants, et portant sur la question : «Je connais les activités qui existent au Local d'insertion sociale : oui-non», 73% des élèves et 56% des adultes ont répondu qu'ils n'en connaissaient pas.

— **Les résultats qualitatifs**

- *Pour les jeunes eux-mêmes* : *«Ils ont acquis de la confiance en eux et en l'adulte»*...

Le Local d'insertion sociale *«leur fournit le lieu d'appartenance dont un jeune décrocheur a besoin : il vient au local, s'attache à des jeunes, à des adultes... il se sent utile, se valorise, et s'attache à l'école»*, explique l'animatrice. D'autre part, *«cela leur fait du bien de pouvoir être parfois ailleurs que dans la salle de cours, avec d'autres, et de constater qu'ils ne sont pas seuls dans leur cas»*.

Plusieurs servent d'intermédiaire entre le local et d'autres élèves : *«Un tel aurait besoin d'aide, peut-il venir?»*

Selon les animateurs du local, les jeunes collaborent très bien lorsqu'on leur demande des choses, mais ils **prennent peu d'iniatives encore** : ils ont, par exemple, demandé de rencontrer en groupe un fonctionnaire du Centre de main-d'oeuvre; ils ont aussi participé à une entrevue sur le sort des jeunes décrocheurs, au poste local de Radio-Canada, et se sont beaucoup exprimés.

Sur les dix jeunes qui ont participé au projet d'été Défi 85, neuf sont revenus changés à la rentrée : *«Ils ne s'absentent plus et veulent terminer leur année... Ils se sont donné ce but, connaissant davantage les exigences du marché du travail»*.

Enfin, ceux qui abandonnent tout de même leurs études gardent une bonne image de l'école qu'ils ont quittée. Ils partent avec l'intention de revenir plus tard. Sur 99 jeunes qui ont quitté l'école en 1984-1985, 18 sont revenus l'année suivante et ont été automatiquement rattachés au local d'insertion : *«Ils apportent aux autres une expérience de vie qui aide les vacillants»*.

- *Pour les enseignants*

L'existence du local a beaucoup contribué à sensibiliser les professeurs au phénomène de l'abandon scolaire : *«Ils s'interrogent de plus en plus...»* En effet, la tendance est souvent de penser que *«le décrochage, c'est l'affaire des autres»*.

Les enseignants sont davantage à l'écoute des besoins des élèves, dans leur classe, dans l'école, dans les activités. Ils se préoccupent davantage de la façon dont l'école pourrait mieux y répondre, et sont plus sensibles aux besoins autres que scolaires.

Par ailleurs, on amorce actuellement une réflexion d'ensemble sur la tâche de l'enseignant, car *«les professeurs commencent à voir les répercussions que le phénomène du décrochage a sur leur tâche : il y a de plus en plus d'enseignants en disponibilité... Plusieurs qui ont 25 ans d'enseignement dans une même matière, comprennent qu'ils ont à adapter leur matière et leur façon d'enseigner»*. Un ***comité d'encadrement*** composé de trois enseignants a comme fonction de chercher quelle forme d'encadrement serait souhaitable pour l'ensemble des élèves, le local ne servant qu'un groupe fermé.

Certains enseignants sont encore réticents, face au local, mais ils sont peu nombreux : *«Après un an, note l'animatrice, ceux qui trouvaient que je ne me mêlais pas de mes affaires comprennent mieux le rôle du Local d'insertion sociale»*.

- *Pour les professionnels*

Ils se sont impliqués davantage. Certains ont créé des «groupes de support».

- *Pour l'école elle-même*

On a noté des résultats tangibles : *«Les graffitis diminuent... On détruit moins dans l'école... Le taux d'abandons a diminué et plusieurs décrocheurs sont revenus»*.

- ***Pour l'avenir... élargir l'accès à d'autres clientèles...***

  On souligne que *«peu de choses encore sont faites pour les jeunes doués»*, et que l'on souhaiterait élargir la clientèle du local aux jeunes qui sont classés en «adaptation scolaire» et en «cheminements particuliers».

  Enfin, remarque l'animatrice, *«il faudrait qu'un tel projet soit planifié sur au moins trois ans, pour que l'on puisse réellement en évaluer toutes les conséquences»*.

LE PROJET DE LA DERNIÈRE CHANCE

4.2 À MASSEY-VANIER : LE «PROJET DE LA DERNIÈRE CHANCE» POUR 40 JEUNES JUGÉS INCAPABLES DE RÉUSSIR

Il s'agit, ici encore, d'une mesure s'adressant à un groupe bien délimité de jeunes qui sont référés à l'animateur du local pour un travail de longue haleine. Les caractéristiques principales du local sont les suivantes :

— Les jeunes ont à relever une série de défis d'ordre scolaire.

— L'animateur leur offre le soutien individuel nécessaire.

— Le local leur fournit «les avantages d'une petite communauté.»

— Les enseignants jouent un rôle important : ce sont eux qui décident en groupe, après discussion, de référer tel élève au directeur adjoint, qui décidera de l'intégrer ou non au *«groupe de Stéphane»*. En contrepartie, ils s'engagent à accorder par la suite à cet élève une attention spéciale dans les cours.

4.2.1 Le local «Carrefour» : un recours de dernière chance, à mi-course d'une démarche globale de soutien aux élèves, dans laquelle les enseignants sont impliqués au premier chef

En 3e et 4e secondaire du secteur général, il existe sept «regroupements» d'enseignants qui se réunissent chacun une fois par semaine à l'heure du midi. En 1985-1986, le test P.A.S. a permis de détecter qu'une trentaine d'élèves (sur 850) étaient en danger d'abandon scolaire. Un certain nombre d'enseignants ont alors accepté de s'occuper de façon plus particulière d'un (ou deux) de ces élèves, à raison de 4 périodes de suivi pour 24 périodes d'enseignement.

Une fois par semaine au moins, ce professeur-tuteur rencontre le jeune qu'il suit, sur le temps libre de l'élève autant que possible, pour faire le point sur l'ensemble de sa

situation, car *«ces jeunes ont toujours besoin d'être suivis»*. Après chaque rencontre, le tuteur remplit une ***fiche*** élaborée par le Service d'aide à l'élève, qui est datée et comprend des indications succinctes sur : l'instigateur de la rencontre (le jeune lui-même, le tuteur, une autre personne); les raisons de la rencontre (difficultés d'ordre scolaire, personnel, autre); et les objectifs poursuivis par cette rencontre, par exemple : écouter le jeune, l'aider à identifier l'origine d'une difficulté ou à chercher des solutions, échanger sur sa situation de décrocheur en puissance, lui communiquer des observations faites par un autre professeur, ses parents ou une autre personne, l'encourager dans ses efforts, lui suggérer de rencontrer un professionnel.

Le tuteur spécial peut examiner avec ses collègues du «regroupement», la situation du jeune dont il a la charge particulière : par exemple, s'il est clair que cet élève ne fonctionne pas avec tel prof, le «regroupement» peut *«décider d'essayer avec un autre prof, et souvent ça marche»*. Mais si ce suivi individuel échoue, si l'élève se heurte avec tous ses professeurs, s'il décroche des cours et si son tuteur attitré ne peut plus rien, le «regroupement» en discute. S'il constate que *«les choses ne peuvent plus fonctionner»*, il réfère alors l'élève au directeur adjoint qui décide, en collaboration avec l'animateur du local, si le jeune sera admis au «groupe de la dernière chance» ou pas.

- ***Ce processus permet aux enseignants de contrôler la situation***

Il les invite à faire plus par eux-mêmes avant de référer un jeune au «local de la dernière chance»; cela évite que ce dernier ne devienne «un déversoir», ou que la prise en charge d'un jeune par le local soit un constat d'échec du travail des enseignants : *«ils ont la main sur le robinet»*.

- ***Un élève est pris en charge au local moyennant un contrat moral avec ses professeurs***

Lorsqu'un «regroupement» a demandé l'admission d'un jeune au «groupe», l'animateur du local rencontre tous ceux qui lui enseignent, pour bien comprendre leurs griefs et pour voir s'ils sont prêts à établir le contrat suivant : *«On prend le jeune en charge et on leur garantit qu'ils n'auront plus de problèmes de discipline avec lui; en contrepartie, eux s'engagent à le garder en classe et à lui donner un soutien particulier dans leur matière»*.

L'animateur demande à chaque enseignant à quelles conditions il accepte de garder le jeune dans son groupe et de s'en occuper plus spécialement, et ces conditions sont l'une des parties du contrat moral. Après deux semaines, *«si c'est la collision permanente»*, ou bien l'on retire temporairement ce cours de l'horaire de l'élève, car *«on croit encore préférable qu'il perde le crédit de ce cours-là pour l'année»*, ou bien l'on essaie de remplacer ce cours par une autre option ou par l'étude à la bibliothèque.

- ***Un «beau risque» pour les enseignants...***

Cette forme de soutien permet en fait aux enseignants *«d'atteindre le succès avec des élèves classés comme irrécupérables, et d'en avoir le crédit, moyennant un effort spécial, mais sans trop de risque pour le fonctionnement de leur classe»*.

4.2.2 Les objectifs du local «Carrefour» : «on les incite à réussir leur vie, soit en réussissant l'école, soit autrement...»

- ***«On essaie d'abord de «les amener à réussir l'école puisqu'ils y sont encore»*** : Pour cela, on leur lance un nouveau défi en leur posant des exigences scolaires élevées : *«On les convainc qu'ils sont capables de réussir leur Secondaire 5 «summa cum laude», sans régime de faveur au plan pédagogique, c'est-à-dire avec des notes non trafiquées; on les talonne; on les suit à la trace et on leur donne le support nécessaire»*.

  Lorsque cela ne marche plus, *«on prend un par un ceux qui ne peuvent définitivement pas s'intégrer à l'école et on trouve avec eux une autre solution : deux d'entre eux vont aller en formation professionnelle l'an prochain, après entente avec l'éducation des adultes; on aide "celui qui a besoin d'un break" à trouver un emploi, même si ce n'est pas notre rôle, tout en lui gardant ouvertes les portes de l'école»*; un autre va terminer son secondaire général à l'éducation des adultes.

- Mais surtout, ***«on a créé pour les jeunes du groupe un lieu d'appartenance qui leur est destiné et qui leur apporte les avantages d'une petite communauté»*** : c'est le

«Carrefour», où ils viennent prendre leur dîner, écouter leur musique, jouer au «pool», regarder la télévision, ou tout simplement s'asseoir sur le sofa pour parler.

Ce local est aussi une personne : l'animateur Stéphane, toujours présent, qui est leur complice : *«Je suis l'avocat de la défense... En cas de conflit, je suis toujours du côté du jeune... Les profs le savent et ils acceptent cette règle du jeu. Je suis comme l'ombudsman de ces jeunes, n'ayant aucun pouvoir que celui de négocier... Car il s'agit très souvent de questions de compréhension»*.

- Un autre objectif visé par l'appartenance des jeunes au «groupe de la dernière chance» est ***de rassurer les enseignants qui acceptent de garder ces élèves dans leur cours***, ce qui les inquiète souvent car ils en ont un peu peur : on les assure que ces jeunes ne perturberont pas la classe, étant pris en main par un ***agent d'intégration scolaire***, l'animateur du local.

4.2.3 Qui sont les jeunes appartenant au groupe?

En 1985-1986, 40 jeunes en font partie; ils sont aux trois quarts des garçons, et presque tous (sauf cinq) au deuxième cycle.

Le quart d'entre eux ont des parents «encadrants»; trois ou quatre vivent seuls, la majorité vivent avec des «responsables légaux».

Plusieurs conditions adverses ont entravé leur fréquentation scolaire ; certains ont accumulé trop de retards scolaires pour pouvoir suivre le cours normal; d'autres se trouvent dans l'obligation de gagner de l'argent et font quatre jours de travail et un jour d'école; quelques-uns ont à se sortir d'une situation de dépendance de la drogue : *«On n'a choisi ni leurs amis, ni leurs conditions de vie»*. Plusieurs sont des «rockers» qui vivaient en marge dans l'école, appartenant à des groupes structurés à l'extérieur.

- ***«On les prend tous, car on considère que tous ont des richesses à exploiter...»***

Tous les élèves référés ont été acceptés. *«Dans plusieurs cas, souligne l'animateur, ils ont des capacités supérieures à la moyenne et ont souvent été rejetés à cause de ça»*.

Parfois, on va chercher l'aide du psychologue de la polyvalente, et un jeune a été conduit à Montréal pour une évaluation psychopédagogique, après une rencontre avec ses parents.

- ***«Après un certain temps, on fait un aiguillage, mais le support continue...»***

Il arrive qu'on prenne avec le jeune une autre décision qui lui convient mieux : option professionnelle donnée ailleurs et pour laquelle la polyvalente va payer le transport; éducation des adultes, etc.

Ceux qui ont décidé d'aller travailler rencontrent l'animateur trois mois après le début du placement.

Ceux qui vont au cégep : *«On ne les lâche pas non plus, on va leur chercher des groupes»*.

4.2.4 L'approche retenue

Elle comporte les grands axes suivants :

— On aime ces jeunes sans conditions : *«Ils ont besoin de sentir une complicité tout le temps»*.

— On a la conviction que le jeune marginal ou marginalisé ne va se revaloriser qu'avec les autres dits «normaux».

— On a bâti la démarche à partir du constat que le jeune a besoin d'être important pour son professeur, c'est essentiel pour son appréciation de soi : *«Le jour où il sent qu'il a cessé d'exister pour son prof, il quitte l'école»*.

— On a la conviction que *«ces jeunes ont besoin d'un défi et que si on leur demande plus, ils peuvent toujours faire plus que le mois précédent : C'est la première fois qu'on leur dit qu'ils sont les meilleurs et qu'ils ont à faire plus que les autres»*.

— On fonctionne avec les jeunes «selon la loi du troc» : *«On ne donne rien pour rien... Qu'est-ce que tu me donnes en échange?...»*. On peut tolérer certaines absences, certains devoirs non remis, si par ailleurs le jeune fait un effort sur tel point.

— Mais une seule chose n'est pas négociable : *«pas de problèmes de discipline dans la classe»*.

— *«L'absentéisme n'est pas toléré»* : on veut leur apprendre que sur le marché du travail, l'assiduité, c'est important.

— Le ***Code d'éthique*** de l'école s'applique à eux comme aux autres.

— Le jeune est peu identifié, dans l'école, comme appartenant au «groupe» : *«les élèves de sa classe ne le savent que si lui-même le leur dit»*.

4.2.5 Comment cette approche et ces objectifs se concrétisent-ils quotidiennement pour les 40 jeunes accueillis au groupe?

- ***Un plan «sur mesure» pour chacun***

«On regarde l'élève et ce dont il a besoin... Puis on invente, on crée pour chacun d'eux». Les principaux éléments de ces plans d'action individuels sont les suivants :

— **Une modification du programme de cours pour quelques-uns**

- Un élève peut être classé à deux niveaux différents selon les matières.
- Un autre peut faire ses 4e et 5e secondaire en un an.
- Certains peuvent être exemptés de l'éducation physique.
- Parfois, on peut changer l'horaire d'un jeune.
- Il est possible de sauter un cours lorsque cela apparaît nécessaire.

«Cela peut être important que j'aille faire une partie de «pool» avec l'un d'eux, au lieu qu'il aille à son cours», explique Stéphane. Cela est permis par la politique de

l'école concernant l'absentéisme; celle-ci est sévère: l'élève doit avoir un taux de fréquentation de 85% pour tous ses cours s'il veut avoir le droit de passer les examens; cependant, elle stipule que *«si un adulte cautionne l'absence d'un élève, celui-ci n'est pas considéré comme absent»*. Cela rend possible certaines interventions éducatives. Par exemple : *«si je juge qu'un jeune a réellement besoin de deux heures un après-midi pour quelque chose de sérieux, je peux lui permettre de s'absenter, en échange de deux heures de travail le lendemain à l'heure du midi»*.

- Un jeune du groupe a fait ses maths de 4e secondaire au cours de l'été : la matière lui a été expliquée par un élève qui entre au cégep, et il a avancé *«à une vitesse fulgurante»*.

— **Du rattrapage scolaire après l'école pour ceux qui ont des difficultés dans une ou plusieurs matières**

Cela est considéré comme *«un service de faveur»*, disponible pour eux de 15h30 à 17h30 tous les mardis et mercredis soir. Ce rattrapage fait partie d'une entente verbale avec le jeune; celui-ci peut cesser d'en bénéficier à une condition : avoir 60% dans cette matière.

- ***L'obligation pour tous de passer toutes les périodes de dîner au local «Carrefour»***

Le local est ouvert tous les jours de 11h30 à 13h, et la plupart apportent leur «lunch». Il s'y est peu à peu développé une vie de groupe et, à travers les jeux et les échanges, un sentiment d'appartenance.

Stéphane fait l'appel au local durant la période du dîner, et à 13h, si un jeune est absent, il va voir dans les classes, car ils ont pu *«oublier»*. Si c'est le cas, l'élève a une retenue le soir même à la bibliothèque.

En dehors de la période du dîner, ceux qui n'ont pas de cours peuvent aller au local après avoir demandé la clef à l'animateur, *«plutôt que de sortir de l'école et de ne plus revenir pour le cours suivant»*.

- ***Un système de parrainage par les plus anciens, auprès des nouveaux venus au groupe***

Quelques jeunes acceptent de parrainer des nouveaux, *«ce qui les amène parfois à corriger leur propre conduite»*; d'autres, dont le rendement scolaire s'est beaucoup amélioré et qui pourraient quitter le groupe, acceptent de rester encore quelque temps pour être *«parrains de transition»*: *«Entre eux, ils se passent le plus important concernant la vie et les règlements au local et dans le groupe... Cela garde une certaine continuité...»*.

- ***Une relance individuelle immédiate en cas d'absence non motivée***

Dès que le secrétariat l'informe du fait que tel jeune du groupe est absent ou en retard de quinze minutes, Stéphane téléphone chez lui : *«S'il n'a pas de raison valable, je prends mon auto et je vais le chercher chez lui»*.

- ***Un fonds spécial destiné à certains jeunes de moins de 16 ans***

Ils peuvent recevoir, selon leur situation, jusqu'à cent dollars par semaine... mais il faut que leurs notes soient en conséquence!... C'est considéré comme un don, à toutes fins pratiques. Le fonds (pas très important) a été jusqu'ici alimenté par les contributions de divers clubs sociaux. Il n'a pas fonctionné en 1985-1986 et sera relancé l'an prochain.

- ***Une possibilité d'«absence prolongée motivée» : un autre signe de confiance***

Il est arrivé une fois dans l'année que l'on conseille à un jeune de quitter l'école pour trois mois, ce qui a amené son père à s'impliquer dans la situation vécue par son fils.

Dans d'autres cas, les jeunes considéraient que l'école n'avait plus rien à leur offrir, et voulaient aller sur le marché du travail. Dans ces cas-là, explique Stéphane, *«on empêche simplement qu'ils partent en rupture, dans l'agressivité... Tout ce que je veux de toi, c'est un coup de téléphone pour dire que tu as ton emploi... Et si après un, deux ou trois mois, tu sens que tu t'es trompé, tu reviens»*.

«Je marque «absence motivée», dit le directeur adjoint... Dans ma tête, il est en stage». Cette souplesse n'est possible qu'avec les élèves de 3e secondaire qui étudient

selon un système semestriel : ils n'ont que quatre matières par semestre, et *«celui qui est trop écoeuré en février peut être réinscrit au même cours l'année suivante»*. Ces jeunes sont suivis en collaboration avec la DPJ, souligne l'animateur, et un travailleur social peut, si nécessaire, aider les parents à maintenir une certaine discipline.

- ***Pour souligner un effort important ou un événement marquant dans la vie du jeune, on l'invite parfois au cinéma ou à prendre un repas à l'extérieur***

4.2.6 Quand met-on fin à l'appartenance au groupe?

Si aucun jeune n'a refusé jusqu'ici «d'embarquer» (c'était souvent une alternative au renvoi), quelques-uns veulent, après un certain temps, «sortir du groupe» ou sont invités à le faire. Dès février, certains jeunes ont pu **réintégrer complètement les groupes réguliers** et reprendre le fonctionnement habituel.

Quant aux autres, on les reprend tous dans le groupe en septembre, et après 30 jours, il y a étude de la situation de chacun lors d'une rencontre entre le directeur adjoint, l'élève, ses parents et Stéphane qui a auparavant rencontré tous ses professeurs : *«S'ils trouvent qu'il fonctionne normalement, le jeune réintègre son groupe régulier»*.

4.2.7 Les fonctions de l'agent d'intégration scolaire : «d'abord, être une présence significative pour ces jeunes»

Son action comporte quatre grands axes :

— ***Il aide chaque jeune à améliorer sa relation avec lui-même***, à reprendre confiance en ses capacités; son rôle est donc loin de celui du «préfet de discipline». Il est *«disponible sur appels, même en fin de semaine»*.

— ***Il aménage la relation profs-élèves***, et fait en sorte que l'élève soit accepté par ses professeurs. Il assiste donc aux réunions hebdomadaires des divers «regroupements» d'enseignants concernés, afin d'aller chercher du feed-back sur les jeunes de son «groupe», et éventuellement leur apporter certains éclairages. Il fait aussi *«le*

tour de tous les enseignants, une fois par semaine en principe, mais plusieurs fois en réalité : Comment ça va avec un tel ?»

— ***Il favorise la création d'une forte dynamique à l'intérieur du groupe de jeunes*** : ceux-ci se soutiennent mutuellement et ils interviennent d'eux-mêmes, par exemple pour désamorcer une bagarre entre eux : *«Nuire à un confrère, cela veut dire des gros bobos»*. Également, ils s'épaulent beaucoup entre eux au plan scolaire : *«Moi, je suis passé à travers les maths et je vais t'expliquer ça... L'autre peut admettre qu'il n'a pas compris, sans avoir peur de passer pour un idiot»*.

— ***Il communique avec les parents*** : le projet n'est réalisable que s'ils collaborent : *«On leur demande de nous rappeler dès qu'il y a des problèmes chez eux... Cependant, certains ne le font pas... Des pères ou des mères se sentent dépassés...»*. Mais *«lorsqu'un élève est majeur, nous refusons de rencontrer régulièrement les parents à chaque appel de leur part... Nous leur téléphonons une fois par mois au sujet de leur jeune»*. Stéphane va également dans les familles lorsque cela apparaît nécessaire, et parfois sa visite se transforme en intervention de soutien à la famille en difficulté.

Comme le soulignent l'animateur et le directeur adjoint : *«Une erreur que les parents font souvent est de considérer leur jeune comme un adulte, alors que celui-ci demande qu'on fasse au moins le déblaiement des choix... Nous proposons des choix au jeune, mais si lui en propose un plus intéressant, c'est ouvert»*. D'ailleurs, *«quand un jeune a des comportements difficiles, c'est souvent un appel au secours : interdisez-moi de le faire... Il a besoin de la sécurité d'un cadre»*.

Par ailleurs :

— ***Les rapports de l'agent d'intégration scolaire avec les professionnels se font sur une base individuelle*** : par exemple, il travaille en étroite collaboration avec le travailleur social de l'école, souvent sur des aspects juridiques.

On considère en effet qu'il n'est pas souhaitable d'organiser des rencontres autour du cas d'un élève. La relation avec le jeune est basée sur la confiance qu'il accorde à l'animateur : *«Ces jeunes ne sont pas des criminels et ont droit à leur vie privée...*

D'ailleurs, ce type de rencontres les choque beaucoup et ils suivent rarement les recommandations versées à leur dossier».

— ***Il fait une évaluation quotidienne de la situation avec le directeur adjoint*** : *«On regarde quels ont été les problèmes de la journée, et on planifie le lendemain».*

— ***Un atout : le fait d'être une personne venant d'un univers autre que le milieu scolaire.***

Selon son expérience, il s'agit là d'un facteur qui facilite son action : il n'a pas «quelque chose à prouver à des pairs»; il n'a pas non plus à défendre «sa pédagogie». Il a donc le sentiment de ne représenter aucune menace pour les profs : *«Je reconnais leur professionnalisme et je leur demande des conseils... Je n'ai aucun pouvoir sur eux... C'est une collaboration de conscience professionnelle de leur part. Par exemple, on a retiré à un enseignant un cas trop lourd, et il a tout de suite accepté de prendre un autre jeune».*

De plus, du fait de ne pas être issu du milieu scolaire, il voit les jeunes *«avec un regard différent».*

4.2.8 Quelques observations et quelques résultats

— ***Quelques données quantitatives***

En 1985-1986, 40 jeunes ont été acceptés et suivis au «groupe de la dernière chance», sur 800 (soit environ 5% de l'ensemble). La majorité était en 4e secondaire, les autres en 3e ou en 5e.

Sur les 40 :

- 34 ont terminé leur année scolaire dans les classes régulières.
- 2(âgés de plus de 18 ans) se sont intégrés définitivement au marché du travail, mais ils sont restés à l'école tant qu'on ne leur a pas trouvé un emploi satisfaisant : ils ont

un assez bon salaire, et on a donné à leur employeur *«la garantie qu'on s'en occuperait s'il y avait des problèmes»*.

- 2 ont été incités par l'école à aller temporairement sur le marché du travail, avec un contrat : revenir étudier l'an prochain. L'un travaille dans un «dépanneur» avec son père, l'autre fait du disco pour son propre compte. *«Comme ils ont moins de 16 ans, nous avons signalé leurs cas à la DPJ»*.

- 2 seulement ont décroché et sont «dans la rue».

— ***Les réactions des enseignants***

Un total de 43 enseignants ont reçu un ou plusieurs de ces jeunes dans leur groupe-classe. Étant impliqués de façon importante dans cette expérience, leurs réactions sont particulièrement intéressantes.

a) ***Au plan scolaire*** : Après trois mois, ils considèrent que le tiers «fonctionnaient très bien» : *«Dans mon groupe, les deux décrocheurs sont ceux qui travaillent le plus»*. Mais pour plusieurs de ces élèves, leur rendement est à la limite de ce qu'on exige. Les enseignants reconnaissent qu'on ne peut pas avoir les mêmes exigences avec ces jeunes, et qu'il faut être patient. *«À celui qui a eu 40, je demande 60 pour le prochain bulletin, explique un enseignant... Avec un autre, je pars le thermomètre à 30%»*.

b) ***Au plan des rapports avec les élèves*** : «C'est un travail de longue haleine».

Les enseignants soulignent qu'il faut avoir *«un très bon équipement émotionnel et une bonne santé»* pour garder ces jeunes dans leur classe : *«Il faut être à la fois, père, mère, psychologue, détective, séductrice...»*.

Ces jeunes produisent lorsqu'ils se sentent en confiance; ils aiment qu'on s'occupe d'eux en particulier, et les enseignants soulignent à quel point il faut se préoccuper de **soutenir leur motivation** : *«Il faut jouer à la fois la maman et le clin d'œil... être très patients... Il faut avoir beaucoup d'humour avec eux, savoir «les niaiser un peu»... Et leur répéter : tu es capable... Il faut savoir doser nos exigences»*.

Cependant, comme le souligne l'un d'eux, les jeunes du «groupe de Stéphane» ne sont pas les seuls à avoir des problèmes de motivation : *«Si on lui envoyait tous les élèves qui ont un problème de motivation, il y en aurait 400»*.

c) ***Au plan des rapports entre enseignants*** :

Ceux-ci soulignent à quel point le fait de prendre ces jeunes en charge a développé entre eux *«un système d'équipe, d'échanges, de solidarité... On dépasse les conflits»*.

Les enseignants manifestent aussi une certaine satisfaction d'avoir le contrôle sur l'entrée de leurs élèves au «groupe» : *«Quand on sent qu'un élève est mûr, on l'envoie, et le directeur adjoint voit, avec l'animateur, s'il peut être intégré»*.

d) ***L'appui de la direction***

Les enseignants soulignent à quel point son appui est «un atout» pour eux : *«On se sent soutenus»*.

e) ***Une partie des enseignants sont plus ou moins d'accord avec cette solution du «groupe de la dernière chance»***

Ces enseignants *«endurent»* ces jeunes, mais ils préféreraient qu'on les mette dans un groupe à part, car quelques-uns *«sont à la limite de ce qu'on exige»*. Ils estiment que certains *«ont un comportement très bébé, et peuvent nous épuiser»*. Et plus l'année avance, plus la fatigue accumulée est grande, plus ces enseignants trouvent difficile d'avoir ces jeunes dans leur classe.

— ***«On n'aime pas la réunionite... On agit par instinct, et jusqu'ici on ne s'est pas trompé...»***

«On ne trouve pas des réponses logiques, intellectuelles, dit Stéphane... Je n'arriverais jamais à justifier dans un comité ma décision de dire à un jeune : «tu peux rentrer chez toi», plutôt que «tu retournes en classe»... On lit dans les yeux».

— ***Beaucoup de progrès chez la majorité de ces jeunes***

Les enseignants reconnaissent cependant que *«la présence de Stéphane empêche que la pression monte en classe»*. Après quatre mois, plusieurs soulignent qu'ils n'ont eu *«aucun problème de discipline avec ces jeunes»*. Ils notent également des progrès : *«R., je le trouve transformé»; «J. a beaucoup changé depuis que Stéphane l'a entrepris»*.

— ***Plus d'exigences l'an prochain concernant l'absentéisme et le flânage***

Après évaluation, les responsables du «groupe de la dernière chance» ont décidé de ne plus tolérer les écarts en matière de flânage et d'absences aux cours, «puisque des outils leur sont offerts». C'est pourquoi, à partir de septembre 1986, dès qu'un élève aura atteint 10% d'absences, il sera systématiquement en entrevue avec l'animateur du groupe.

Cependant, les responsables tiennent à pouvoir continuer à appliquer des sanctions différentes pour un même écart : *«La seule justice revendiquée, c'est que chaque jeune soit respecté et aimé»*.

- ***En guise de conclusion, l'interrogation d'une enseignante :***

«Nous n'avons pas d'école pour raccrocheurs dans la région... Sans le «groupe à Stéphane», où seraient ces 34 élèves : dans la rue?»

La réponse de l'animateur et du directeur adjoint : les aimer, comprendre comment ils en sont arrivés là, les suivre de près tout en les maintenant dans les groupes réguliers.

«Pour moi, l'échec, c'est quand on a perdu le contact avec le jeune».

LE LOCAL HALTE-S.O.S.

4.3 À LA POLYVALENTE DE MONT-JOLI, LE LOCAL HALTE-S.O.S. : UN ACCUEIL DE PREMIÈRE LIGNE EN TOUT TEMPS POUR TOUS LES ÉLÈVES QUI SE PRÉSENTENT

La spécificité de ce local-oasis et des deux suivants est qu'ils sont ouverts à tous les élèves de la polyvalente. Les jeunes y trouvent des activités de groupe et un soutien individuel, conçus pour les aider à surmonter un problème passager, ou à se revaloriser à plus long terme, en trouvant leur place dans l'école, à la maison et ailleurs.

Pour atteindre ces objectifs, ces locaux-oasis mettent en œuvre divers types d'activités qui reflètent le contexte propre à chacun.

À Mont-Joli, le local Halte-S.O.S. est ouvert tous les jours de classe, de 8h à 15h45 sans interruption.

Il veut offrir aux jeunes qui arrivent *«en crise»* ou qui ne sont plus, temporairement, en mesure de suivre un cours, *«une réponse rapide et concertée»*. Ses caractéristiques principales sont les suivantes :

— Le local offre sur-le-champ et en tout temps un accueil individuel et un soutien à l'élève dont le fonctionnement est entravé par une difficulté personnelle passagère ou récente : situation difficile vécue dans sa famille, dans un cours ou avec ses amis. Ce soutien immédiat veut permettre au jeune *«de garder son rythme de croisière dans sa formation»*.

— L'animatrice du local fait un *«travail-terrain»* pendant l'heure du midi, pour aller au-devant des jeunes, dans un but de meilleure connaissance réciproque.

— Elle organise des rencontres structurées par petits groupes, sur divers sujets reliés aux problèmes que ces jeunes vivent, à l'école et ailleurs.

— Elle amorce un travail individuel avec certains élèves, en vue de rechercher avec eux une solution à leurs difficultés, avant de les référer à un professionnel ou à la récupération scolaire.

— **Elle réfère certains jeunes aux Services aux élèves, si elle constate qu'un travail à plus long terme est nécessaire avec eux, et elle participe à l'élaboration d'un plan d'action.**

— **Elle offre aux enseignants une aide sur demande.**

— **Le local génère la production d'outils d'animation sur des sujets «chauds», à l'usage de toute l'école.**

— **Aménagé de façon accueillante et propice au calme, le local ouvre sa porte à d'autres services de l'école et de l'extérieur qui l'utilisent au besoin.**

4.3.1 Comment les jeunes arrivent-ils au local, et pourquoi?

«Il faut être à l'affût, car il se passe plein de petites choses...»

Même si le local Halte-S.O.S. est ouvert à tous, il ne fait aucune publicité. Les jeunes y viennent toujours à la suite d'un contact personnel : quelqu'un leur en a parlé.

— ***La moitié des jeunes y viennent d'eux-mêmes.*** Plusieurs ont connu son existence par le «bouche à oreille»; d'autres ont rencontré l'animatrice dans les corridors pendant l'heure du midi lorsqu'elle va *«faire son tour dans les groupes»*, et *«se tient sur un banc avec eux»*. Cela est d'autant plus important que les élèves provenant d'une dizaine de municipalités ou de «rangs» à l'extérieur de Mont-Joli, se regroupent entre eux à l'intérieur de la polyvalente : *«Ils ont des «bases» spéciales séparées dans l'école... chaque paroisse a «son regard» ...»*, explique l'animatrice.

Les jeunes qui viennent d'eux-mêmes sont généralement des élèves qui, *«momentanément, ne sont plus en mesure de suivre un cours, à cause de problèmes autres que physiques»*.

Il y a les jeunes «en crise» qui arrivent le matin en pleurant, parce qu'ils sont *«en chicane avec leur famille»* ou parce que leurs parents divorcent. Ils sont «désorientés, découragés, incapables de se concentrer».

Il y a les jeunes qui, souvent, quittent leur cours pour les corridors ou l'extérieur de l'école, ou qui sont envoyés au Service aux étudiants, à la bibliothèque, à la cafétéria, *«parce qu'ils font les fous, rient, font les haïssables»*. Certains d'entre eux ont besoin d'*«un répit scolaire»*.

Il y a ceux qui n'osent pas retourner à un cours à cause d'un travail non remis, d'une mésentente avec un professeur ou d'une absence non justifiée, et que l'animatrice découvre, lorsqu'elle circule dans l'école le matin, *«cachés dans les toilettes ou sous l'escalier : certains pouvaient traîner ça pendant un mois»*.

Enfin, il y a ceux qui arrivent en pleurant parce qu'ils subissent, de la part des autres élèves, de la violence physique ou verbale : *«Il y a beaucoup de harcèlement verbal dans les écoles et plusieurs jeunes sont dénigrés, souligne l'animatrice; cela se termine souvent par des voies de fait et des batailles»*.

— ***L'autre moitié des jeunes est référée au local***

Certains élèves sont dépistés par le questionnaire *L'école, ça m'intéresse* que remplissent tous les groupes de 3e secondaire.

D'autres sont référés par la direction; il s'agit surtout de jeunes expulsés d'un cours, car en principe, un enseignant ne peut référer directement au local : on ne veut pas que celui-ci devienne *«un déversoir pour les haïssables»*. Quelques-uns peuvent aussi y être référés par les surveillants des corridors et de la cafétéria.

Ces jeunes ont en commun le manque de motivation à continuer leurs études : certains ont des troubles d'apprentissage, *«ils ont besoin de s'asseoir et de regarder où ils en sont rendus»*; d'autres ont un comportement inacceptable; plusieurs sont des absents chroniques; la plupart *«n'ont pas de projets d'avenir, sinon de gagner de l'argent»*; d'autres enfin vivent des problèmes familiaux. Cependant, un bon nombre ont les capacités de poursuivre leurs études secondaires, note l'animatrice.

— ***Plusieurs élèves ignorent encore l'existence du local Halte-S.O.S.*** : ils seraient plus nombreux *«si le local était davantage publicisé»*.

4.3.2 Un accueil individuel «sur le champ», en tout temps

L'animatrice reçoit immédiatement (et non sur rendez-vous dans trois, quatre ou cinq jours) tous les élèves qui se présentent à Halte-SOS. Elle invite le jeune à lui faire part du problème qu'il vit et lui apporte sur-le-champ le support nécessaire. L'accueil au local est *«un point de départ»* : dès ce premier contact, selon le problème présenté, l'élève peut déjà envisager certains éléments de solution, ou bien être référé à d'autres personnes des Services aux élèves ou à l'extérieur.

4.3.3 Des rencontres en petits groupes, structurés par types de problèmes

«L'efficacité, ce n'est pas de faire uniquement du bureau et du travail individuel...»

La responsable du local forme de petits groupes d'une dizaine de jeunes, selon le type de problèmes communs qu'ils ont manifestés lors de l'accueil : *«On peut ainsi avancer ensemble, et cela me permet de voir plus que 50 jeunes par année»*. Elle peut animer quatre ou cinq groupes par semaine, travaillant selon diverses modalités (en sous-groupes, en plénière) sur des sujets comme : la confiance en soi, l'authenticité, les mécanismes de défense, la façon de communiquer avec les enseignants, etc.

Ces petits groupes se réunissent en général une heure par semaine, pendant un mois. Ces rencontres au local se font sur le temps d'un cours qui exige moins de travail : *«Les jeunes refusent rarement... ils sont contents de sortir trois ou quatre fois d'un cours non essentiel, pour venir évaluer où ils en sont et pour communiquer avec d'autres, ce qui est un gros besoin chez eux»*. Ces rencontres sont également, pour l'animatrice, une occasion d'évaluer le comportement d'un jeune dans un groupe.

L'animatrice utilise la dynamique de groupe auprès des jeunes les plus susceptibles de décrocher sous peu : *«On travaille sur des thèmes qui les touchent davantage, comme l'absentéisme ou la motivation à l'école»*.

4.3.4 Un travail individuel est amorcé au local avec certains élèves en vue de découvrir une piste de solution adéquate à leurs difficultés

La responsable du local accepte de suivre un certain nombre d'élèves durant quelques semaines, jusqu'à ce que le jeune soit prêt à accepter une référence à un professionnel des Services aux élèves : *«Je m'asseois avec eux et j'essaie de les faire réfléchir... Arrêter l'école en Secondaire 3, ça n'a pas d'allure... Découper le temps en sections, ça aide... D'ici à juin, ça ne fait que x semaines, ou bien : il te reste juste 100 jours d'école... ou : il ne te reste que ton Secondaire 5. De semaine en semaine, ils continuent... et finalement, plusieurs changent d'avis»*. Souvent aussi, *«en jasant avec eux, quand je gratte un peu, je m'aperçois qu'il s'agit d'un problème de drogue»*.

Mais cet appui temporaire, l'animatrice qui dit «avoir déjà fait jusqu'à dix rencontres par jour», ne peut l'accorder qu'à un nombre restreint de jeunes, faute de temps.

L'animatrice aide aussi certains jeunes à préciser leurs difficultés scolaires : *«Je fais un bout avec le jeune, puis un bout avec l'enseignant ou avec les deux à la fois»*.

Elle dirige vers la récupération scolaire les élèves qui manifestent du stress causé par des difficultés dans certaines matières. L'école organise en effet de la récupération le matin, avant le premier cours; elle offre aussi à certains jeunes *«une possibilité de soutien sur temps horaire»* fait à des heures spéciales par l'enseignant de la matière lui-même.

Au jeune qui veut absolument quitter l'école, on offre la **possibilité d'alléger son horaire de la matière qui lui pèse le plus**, et ce cours est remplacé par des périodes de récupération dans une autre matière. Si le jeune persiste à vouloir *«signer son départ»*, avant de le laisser partir, l'animatrice l'aide à réfléchir à toutes les conditions entourant ce départ (A-t-il un travail? Où va-t-il habiter?, etc.).

4.3.5 L'animatrice réfère certains jeunes aux Services aux élèves

Le travail de *«consultation»* et de *«suivi temporaire»* fait par l'animatrice du local n'enlève pas de clientèle aux Services aux élèves qui sont plutôt achalandés, note l'animatrice; au contraire, *«je leur réfère le jeune si je vois qu'il faudrait aller plus loin avec*

lui, voir sa famille, car je ne touche pas à la famille...». Cependant, certains jeunes ont une vision négative du travailleur social et du CSS, et ils préfèrent que ce soit l'animatrice qui continue à les suivre : *«Avec ceux-là, je fais un peu de suivi, une fois par semaine ou une fois par mois... je regarde leurs absences, je peux lire sur leur visage en étant sur le terrain... Cela peut aider, mais c'est assez rare qu'ils soient capables de fonctionner par la suite et ils finissent par accepter de rencontrer quelqu'un des Services aux élèves»*.

Ces services ont parfois à *«se refaire une nouvelle image»*, et le local Halte-S.O.S. peut les y aider. C'est ainsi que la première année, le conseiller d'orientation, les travailleurs sociaux, les deux animateurs de pastorale et l'animateur culturel venaient au local à l'heure du midi, selon leurs disponibilités, pour assurer la permanence, pendant que l'animatrice allait faire son travail sur le terrain. En 1985-1986, certains d'entre eux, plus le directeur adjoint, assurent la présence adulte au local une journée entière par semaine alors que l'animatrice travaille dans une autre école.

Pour les problèmes d'ordre gynécologique, l'animatrice réfère les jeunes à l'infirmière qui travaille à temps plein à l'école. Une fois par semaine, le médecin du CLSC vient rencontrer les élèves.

4.3.6 Le local offre aux enseignants une aide sur demande

En début d'année, l'animatrice offre aux enseignants son aide, qui peut prendre diverses formes.

Après avoir *«envoyé l'élève faire son bout»*, elle peut aller rencontrer directement un enseignant pour lui expliquer comment elle voit les choses, *«le mettre au courant de situations que le jeune vit et que le prof pourrait ne pas connaître»*, et le convaincre qu'il serait bon de faire attention à telle et telle chose.

Certains enseignants, voulant *«changer l'atmosphère d'un cours magistral»*, ont fait appel à l'animatrice pour les aider à créer des activités scolaires alternatives et à trouver de nouvelles façons de donner un cours, par exemple en invitant une personne-ressource. Ou encore, certains veulent de l'aide pour trouver un système de récompenses.

Le local peut aussi devenir **un relais** permettant de traiter une situation difficile en classe. À un enseignant du programme «cheminements particuliers», qui faisait face à un groupe d'élèves ne voulant absolument pas travailler, et venait chercher de l'aide, disant avoir «tout épuisé», l'animatrice a proposé d'organiser au local une rencontre de groupe avec lui-même et ses élèves. Cela a permis à ces derniers *«d'exprimer ce qui les démotive et ce qu'ils veulent»*.

Enfin, le local peut devenir le lieu d'une intervention «plus délicate», car, explique l'animatrice, *«les jeunes qui sont référés au local par la direction pour des problèmes de discipline ne sont pas toujours dans le tort»*. Bien sûr, certains élèves font tout pour «mettre à bout» les enseignants qui ont souvent des groupes nombreux, jusqu'à 35 ou 38... Mais il arrive que ce soient les enseignants qui ne sont *«pas corrects»*. L'intervention auprès de l'enseignant est alors délicate. Il n'est pas facile de lui dire : *«Tu as manqué ton coup»*. Il est possible, cependant, de le soutenir dans une démarche pour modifier son propre comportement : *«Si tu te reprends, tel jeune va être capable de faire un bout avec toi»*.

4.3.7 Le local génère la production d'outils d'animation à l'usage de toute l'école

L'animatrice a préparé un vidéo sur ***Le harcèlement verbal et ses conséquences***, en vue de contrer la violence verbale qui est observée quotidiennement dans l'école.

Elle a également projeté devant tous les groupes un diaporama maison sur l'abandon scolaire, lors d'une semaine consacrée à ce thème; le témoignage d'un décrocheur accompagnait le visionnement. Cela a incité plusieurs jeunes à venir la voir au local par la suite.

4.3.8 D'autres services de l'école et de l'extérieur utilisent le local au besoin

«L'utilisation du local n'est pas coulée dans le ciment; on veut que ce lieu serve au maximum», souligne l'animatrice.

Attenant au service de santé et à la cafétéria, le local a été aménagé de façon à favoriser la relaxation et à permettre une communication aisée entre l'adulte et le jeune.

Calme, accueillant, meublé de fauteuils, *«les jeunes trouvent qu'il ressemble à une maison : ce n'est pas un bureau où l'élève est sur ses gardes»*.

À cause même de cet aménagement, le local est mis au service des gens des Services aux élèves : déjà, l'orthopédagogue peut y venir une heure par jour travailler avec de petits groupes.

Le CLSC de la région l'utilise aussi, parfois, pour des cliniques de vaccination (cela a permis aux jeunes de connaître l'existence du local).

4.3.9 En conclusion : «Halte-S.O.S., c'est le droit, pour les jeunes, de parler… et d'être écoutés…»

— ***Halte-S.O.S. est une réponse rapide...***

À Mont-Joli, le local est bien *«un point de départ vers des solutions»* pour le jeune «en crise» qui, souvent, n'a pas été dépisté par le test ***L'école, ça m'intéresse***. L'accueil est immédiat : même si la responsable est en train d'animer un groupe de travail, *«le jeune qui arrive peut se détendre dans le coin-lecture, regarder des revues, et tout de suite après, je le reçois... le dossier est pris la journée même»*.

Le local est bien *«une porte d'entrée toujours ouverte»* vers une aide à plus long terme qui sera apportée à certains jeunes par les Services aux élèves : il est donc *«une annexe à leur travail de tous les jours»* et permet d'accélérer leur réponse aux jeunes.

De plus, les rencontres par petits groupes permettent à un élève de verbaliser en groupe sa situation, et de voir qu'il n'est pas le seul dans son cas.

— ***Halte-S.O.S. est une réponse concertée...***

L'animatrice du local a eu à *«faire sa place dans l'école»*, et en particulier à se faire connaître des élèves et à établir des liens avec les enseignants, ce qui a pu contribuer à assouplir le mode de référence d'un jeune au local, sans que ce dernier devienne

pour autant un «déversoir». Les Services aux élèves ont commencé, eux aussi à diriger certains élèves vers le local.

Il s'est instauré **une concertation autour des jeunes en difficulté**. Fin octobre, puis à quelques reprises en cours d'année, le directeur adjoint au 2e cycle, le conseiller d'orientation et la responsable du local font le point. Ils *«se donnent du temps pour regarder les dossiers et voir où en sont les jeunes, pour mieux connaître les élèves nouvellement entrés en contact avec le local, et analyser les plaintes des enseignants»*. Et ils voient à orienter certains jeunes vers des services adéquats à l'intérieur de l'école.

L'animatrice participe également aux études de cas faites par la direction et les professeurs enseignant à un jeune, lorsque celui-ci est «en instance de décrochage», ou manifeste des troubles graves de comportement.

Certains professionnels commencent à adopter une modalité de travail en vigueur au local et à faire, eux aussi, certaines rencontres de groupe.

— ***Une limite à l'action du local*** : Il n'est pas assez grand pour inclure, en plus, un café-échange avec de la musique. Ce lieu de rencontre d'un autre type serait essentiel; il permettrait à ceux qui n'ont pas de cours ou qui, actuellement, traînent dans l'école, de s'y retrouver; cela permettrait aussi d'identifier plus rapidement les jeunes qui y seraient plus assidus que d'autres.

LE CENTRE DE DÉPANNAGE

4.4 À LA POLYVALENTE DES CHUTES DE RAWDON : UN CENTRE DE DÉPANNAGE ET D'ACTIVITÉS COLLECTIVES, POUR TOUS LES ÉLÈVES AUX PRISES AVEC DES SITUATIONS D'URGENCE «QUAND LA MESURE EST PLEINE»

Le Centre de dépannage de la polyvalente Des Chutes présente plusieurs objectifs et caractéristiques similaires à ceux du local Halte-S.O.S.

Cependant, il s'agit ici d'un service qui existe depuis 1979-1980 : l'année 1985-1986 est donc **la septième année d'existence du local** *«qui a connu des hauts et des bas, selon la fluctuation des subsides»*.

Malgré la multiplicité des animateurs qui s'y sont succédés d'une année à l'autre, ce service aux jeunes a gardé **la même approche** : *«Ici et maintenant, l'élève qui vit une difficulté peut rencontrer une personne qui l'écoute et qui peut l'aider»*. Cependant, au fil des années, chacun des animateurs du local a apporté *«sa couleur propre»* dans les activités qu'il a proposées aux jeunes; pour l'un ce fut le sport, pour l'autre le communautaire, pour un troisième, les relations de personne à personne : *«Ils ont exploité au maximum leurs forces personnelles pour aider les jeunes»*, souligne le directeur adjoint.

De plus, à la différence des locaux de Matane et de Massey-Vanier où un groupe fixe de jeunes est suivi à long terme, et de Halte-S.O.S. qui est davantage un service de première ligne, il s'agit bien, ici, d'un Centre de dépannage : un jeune peut n'y aller qu'une seule fois s'il vit une difficulté passagère, mais quelques-uns sont suivis plus longtemps.

D'autre part, le Centre a été **pensé par une équipe** formée de tuteurs, de professionnels des Services aux élèves et de l'animatrice. L'équipe (dont l'animatrice fait toujours partie) a toujours axé explicitement son travail sur **le développement, chez le jeune, d'une prise de responsabilité personnelle** pour faire face à ses difficultés. Elle a mis au point, pour les jeunes qui arrivent au local, une démarche comportant les étapes suivantes, qui la caractérisent :

— Les élèves qui se rendent au Centre ***y viennent d'eux-mêmes volontairement dans une proportion de 90%.*** Les autres 10% sont dépistés par *L'école, ça m'intéresse*, ou encore sont référés au local par le personnel de l'école ou par le surveillant responsable du contrôle de l'absentéisme.

— Ils peuvent s'y présenter en tout temps, de 8h30 à 16h30, à une condition : le jeune doit demander à son professeur un ***Formulaire de circulation*** s'il veut y aller durant ses heures de cours.

— Le Centre offre aux jeunes ***un accueil sur-le-champ et une rencontre individuelle de prise de contact,*** avec la responsable qui est disponible à plein temps pour répondre à tout besoin d'aide, au plan personnel comme au plan scolaire ou familial.

— Le jeune élabore ***un plan d'action personnel*** avec l'animatrice qui cherche à favoriser au maximum la prise d'autonomie chez lui. Des ententes peuvent être définies entre certains jeunes et leurs enseignants, en vue d'améliorer les résultats scolaires ou les comportements.

— De plus, l'animatrice organise au local, parfois avec la collaboration des professionnels de l'école ou de la communauté, ***divers types d'activités***, dans le but de revaloriser les jeunes, de les informer, de les aider à se développer et de les outiller pour résoudre leurs difficultés.

— ***Elle réfère certains jeunes*** à des professionnels ou à la récupération scolaire.

— ***Elle assure un suivi*** auprès d'une partie des jeunes, de leurs parents, de leurs tuteurs, ou des enseignants avec lesquels l'élève a fait une entente ou un contrat.

— Comme c'est le cas à Mont-Joli, la responsable du Centre de dépannage fait ***un «travail-terrain»*** pour se faire connaître des jeunes. Cela est d'autant plus nécessaire qu'ici non plus, le local ne fait pas de publicité.

Le Centre de dépannage présente quelques autres caractéristiques, qui le différencient du local Halte-S.O.S. et le rapprochent de ce qui se fait à Matane :

— ***L'animatrice a établi des liens avec la communauté***, en vue de répondre à certains besoins des jeunes, ou pour favoriser leur insertion sociale par un service qu'eux-mêmes vont rendre dans le milieu.

— ***Elle a organisé une entraide mutuelle entre les élèves*** qui fréquentent le local.

— Elle met l'accent, de diverses façons, sur ***l'implication des parents*** de plusieurs des jeunes.

Ces caractéristiques spécifiques apparaissent liées en partie au type de formation de la personne responsable du Centre de dépannage. Ayant une formation en organisation communautaire, en animation et en andragogie, elle connaît à la fois le milieu scolaire et les ressources communautaires de sa région.

*
* *

Depuis 1979, l'existence du Centre de dépannage s'inscrit dans les objectifs d'ensemble poursuivis à la polyvalente Des Chutes, où l'on se préoccupe depuis plusieurs années du phénomène de l'absentéisme et de «la désertion scolaire». Ces objectifs généraux sont de mettre en place des mesures concrètes pour déceler le plus tôt possible les causes de l'absence de motivation chez les élèves, et d'assurer un encadrement structuré à ceux qui présentent des risques élevés de «décrochage». On veut les aider à trouver eux-mêmes des solutions aux difficultés qui les empêchent de participer pleinement à la vie de l'école, et amener les enseignants, les titulaires et les professionnels à suivre ces jeunes de plus près.

En effet, l'école fait face à **un nombre particulièrement élevé de jeunes en voie d'abandonner l'école**, pour des raisons diverses : beaucoup se sentent en situation d'échec et manifestent une absence marquée de motivation à l'étude, plusieurs parents sont eux-mêmes peu scolarisés, il s'agit d'un milieu socio-économique généralement défavorisé, et le support familial à ces élèves est souvent déficient.

4.4.1 Comment les élèves entrent-ils en contact avec le Centre de dépannage?

— La grande majorité des jeunes viennent d'eux-mêmes : *«Quand les élèves ont des problèmes et voudraient demander de l'aide, ils trouvent souvent que la structure leur rend la chose difficile... Ils veulent voir quelqu'un qu'ils ont le goût de voir et qui ne leur est pas imposé»*, explique l'animatrice. Au Centre de dépannage, ils trouvent une personne-ressource toujours prête à les recevoir, dont ils ont généralement entendu parler par le «bouche à oreille» et qu'ils n'identifient pas à l'équipe régulière des professionnels de l'école : *«Tout le monde l'appelle par son prénom»*.

— Certains, plus timides, ont besoin du «coup de pouce» d'un camarade, d'un professeur ou du directeur pour se présenter au local.

— L'animatrice elle-même *«fait sa ronde vers les cases»* le matin ou le midi. Il arrive qu'elle y découvre des jeunes en pleurs, bouleversés, ou tout simplement incapables de faire le mouvement d'entrer en classe : elle leur offre une aide qu'ils refusent rarement. Parfois aussi, elle va relancer un jeune qu'un enseignant lui a signalé ou qu'elle-même a observé au cours de ses allées et venues dans l'école.

— Plusieurs élèves de 2e secondaire sont référés au Centre à la suite de leurs résultats au test *L'école, ça m'intéresse*, que leur a fait passer le professeur du cours *Éducation au choix de carrières* (environ 8%).

4.4.2 L'accueil au Centre

Lorsqu'un élève arrive au local, le premier contact consiste à lui donner la possibilité d'exprimer sur-le-champ les raisons qui l'amènent à vouloir *«parler à quelqu'un»*. Cette rencontre permet une première exploration de la situation d'ensemble du jeune : la moitié viennent consulter pour des difficultés d'ordre scolaire (échecs, relation avec leur professeur); l'autre moitié viennent pour des problèmes personnels.

«J'offre une écoute active», explique l'aimatrice. Les conditions essentielles pour que se réalise ce premier contact sont : la disponibilité constante de l'animatrice qui est perçue plutôt comme une amie accessible que comme une professionnelle, sa réputation de discrétion et de confidentialité, et sa réputation d'apporter aux jeunes une aide efficace pour surmonter leurs difficultés. En plus des *«gros problèmes»* assez nombreux, elle est

consciente du fait que des situations plus *«simples»* : la peine d'amour après deux semaines de fréquentation, la mésentente avec un ami, ont aussi beaucoup d'importance pour les adolescents qui les vivent, et peuvent perturber leurs études.

Mais, *«généralement, ce n'est pas à la première rencontre que le jeune parle de l'essentiel ; à la deuxième rencontre, il parle de ses parents, et c'est à la troisième qu'il parle de ses problèmes personnels»*. Parmi les difficultés les plus sérieuses, il y a les problèmes familiaux : enfants battus, inceste et abus sexuel, parents en instance de divorce; des problèmes de contraception et de grossesse précoce; quelques jeunes faisant partie de réseaux de vente de drogue; quelques cas de fugues; des crises d'angoisse et divers problèmes physiques : difficultés de coordination, de vision, problèmes hormonaux, acné abondante, etc.

4.4.3 L'élaboration d'un plan d'action personnel, avec plusieurs élèves

Ce plan d'action comporte, selon le type de problème à résoudre, un ensemble d'interventions individuelles qui peuvent prendre la forme d'une simple information, d'une démarche plus poussée de résolution de problèmes, avec exploration plus approfondie des difficultés, ou d'une relation d'aide structurée et continue. Les parents du jeune peuvent être appelés à participer à la démarche, de même que ses professeurs.

La démarche que la responsable du Centre fait avec l'élève répond à des principes fondamentaux pour elle. **Elle cherche à favoriser l'autonomie du jeune** *«Je l'aide à trouver ses propres moyens.»* Aussi rencontre-t-elle rarement le professeur : *«J'aide plutôt le jeune à préparer la rencontre qu'il aura avec lui et à décider ce qu'il pourra proposer à son professeur pour améliorer la situation»*. Elle considère également que son rôle est d'abord d'être *«dans la confidence de l'élève»*; elle attend donc pour intervenir auprès des enseignants ou des parents, car elle veut éviter de *«trahir le jeune»*.

Le plan d'action peut viser des objectifs d'ordre personnel, familial ou scolaire, et comporter divers moyens d'action que le Centre de dépannage propose aux jeunes, et qui sont décrits ci-après.

4.4.4 Des activités de valorisation au local, le midi

Tous les jours, les jeunes qui le désirent (généralement une trentaine) peuvent se rendre au local où se déroule l'une des activités suivantes : ligue d'improvisation, collectif de dessin, natation, atelier de mime, dîner communautaire. Les thèmes de l'activité ne sont pas annoncés d'avance pour laisser aux élèves l'initiative du choix : les jeunes présents dans le Centre à cette heure acceptent, au jour le jour, l'une des propositions d'activités faites par l'animatrice.

Le but de ces activités est d'abord de permettre aux jeunes de **s'exprimer** selon divers modes, tout en se créant avec les autres, progressivement, **un groupe d'appartenance.**

4.4.5 Du travail par petits groupes, sur certains problèmes communs à plusieurs jeunes

L'animatrice regroupe les jeunes qui rencontrent le même type de difficultés et leur offre une aide en animant **un groupe de réflexion et de soutien**. Ces rencontres de groupe sont d'autant plus importantes que, pour certains jeunes dépistés par *L'école, ça m'intéresse*, les rencontres individuelles se révèlent peu efficaces : il s'agit en effet d'élèves soumis à un temps assez long de transport scolaire car ils habitent dans des villages ou des rangs éloignés, se trouvent isolés dans l'école, veulent gagner de l'argent, et sont donc peu motivés à étudier.

En plus de créer pour les jeunes un lieu d'appartenance, ces rencontres de groupe ont comme objectif de leur permettre de verbaliser leurs difficultés, et de leur fournir une information adéquate sur certaines réalités qu'ils vivent, comme l'isolement, la sexualité, ou le marché du travail, en vue de les aider dans leur évolution personnelle. C'est ainsi, également, que la responsable du Centre a organisé et animé une session de dix rencontres sur ***«Comment établir des relations humaines et être efficace»***.

4.4.6 Des rencontres individuelles en tout temps avec l'animatrice, à l'initiative des jeunes

«Mon bureau est très fréquenté, dit l'animatrice... Il est rare qu'un jeune vienne au Centre deux fois avec le même problème». Elle est toujours disponible pour des entrevues informelles avec les jeunes qui le demandent, au moment où ils en ont besoin.

4.4.7 Une entraide mutuelle entre les jeunes, sous forme de jumelage ou de parrainage

Si l'autonomie du jeune est importante, l'animatrice du Centre considère que l'entraide mutuelle entre eux l'est aussi : *«Le plus fort doit aider le plus faible»*. Selon ce principe, elle voit donc à jumeler certains jeunes pour résoudre des difficultés scolaires, par exemple.

Par ailleurs, à l'instigation de l'animatrice du local, des jeunes qui avaient abandonné la consommation de drogue ont décidé de se réunir dans le but de s'entraider pour persister dans leur décision et pour modifier progressivement leur comportement. Ce groupe de rencontre accueille d'autres élèves qui désirent, eux aussi, cesser d'en consommer, et il les supporte dans leur choix, sous forme de parrainage. Le groupe fonctionne selon le modèle des groupes volontaires, sous le nom de ***Drogués anonymes***, et il se réunit à un rythme variable. *«Mais le "pot", ce n'est pas surtout pendant la semaine... il faut penser aux fins de semaine, à l'été... On ne peut régler un problème de drogue seulement à l'école... il faut autre chose»*. C'est ainsi que les jeunes du groupe ont décidé d'organiser des activités récréatives dans leurs moments de loisir, afin de combler le vide qu'ils avaient tenté de surmonter par la drogue.

4.4.8 L'établissement de liens avec la communauté qui rend des services aux jeunes, et qui en reçoit de leur part

«Il faut ouvrir les portes de l'école», dit l'animatrice qui est à l'écoute à la fois des besoins des jeunes qui viennent au local, et de ce qui se passe dans la communauté.

C'est ainsi qu'elle a mis en place une réserve de ressources externes qui sont disponibles pour répondre à des besoins souvent urgents :

— Elle a constitué ***un réseau de familles d'accueil temporaires*** qui peuvent héberger certains jeunes, le temps nécessaire pour acheminer une demande d'aide et faire intervenir les services officiels.

— Elle a constitué ***un réseau d'employeurs*** prêts à offrir du travail à temps partiel à des jeunes, à un salaire assez modeste pour ne pas les inciter à quitter l'école, mais suffisant pour les motiver.

— Elle a invité plusieurs jeunes de 18 à 30 ans faisant partie du mouvement ***AJIR (Association des jeunes intervenants regroupés)*** à venir animer un café-rencontre au Centre de dépannage. Cette association a pour fonction d'animer, dans la région, des cafés-rencontre comportant des témoignages. Des jeunes de toutes conditions : assistés sociaux, chômeurs, travailleurs, raccrocheurs, sont venus échanger sur leur orientation et leur avenir avec les élèves de l'école, lors de ces rencontres axées sur l'insertion sociale des jeunes, et organisées en collaboration avec le conseiller d'orientation.

— Par ailleurs, plusieurs élèves en contact avec le local ont offert leurs services à une ***Banque de dépannage pour des personnes âgées*** existant dans la communauté, et qui manquait de ressources. Par la suite, l'animatrice a préparé, avec 20 élèves de 2e, 3e et 4e secondaire, des activités dans le cadre de visites au Centre d'accueil.

4.4.9 Des activités collectives offertes par le Centre à d'autres élèves de l'école ou à des groupes extérieurs

— La session «Comment établir des relations humaines et être efficace», offerte une première fois à un groupe de jeunes en contact avec le local, a été reprise à la demande de l'AFEAS locale (Association féminine d'éducation et d'action sociale), pour d'autres élèves de l'école et leurs parents.

— L'animatrice s'est rendue dans les classes à 14 reprises pour animer des sessions sur «les valeurs des jeunes».

— Par ailleurs, s'étant rendu compte que les jeunes qui venaient au local étaient très intéressés par les brochures et les livres sur la sexualité mis à leur disposition sur les tables et le présentoir, l'animatrice a fait remplir, par des élèves de 2e secondaire, un questionnaire afin d'évaluer leurs connaissances sur la sexualité. À partir des résultats, elle a préparé, en collaboration avec le médecin du CLSC consultant deux jours par semaine à l'école, et le psychologue, le contenu de dix rencontres qu'ils ont animées en équipe. Le contenu, qui voulait répondre aux questions principales ressortant de la consultation, a été examiné et approuvé par le comité d'école : Aimer c'est quoi?, l'inceste, la contraception, etc.

— Enfin, l'animatrice a organisé au local une rencontre sur la drogue et une sur la sexualité, pour les élèves d'un regroupement de jeunes en troubles graves d'apprentissage.

4.4.10 Un accent mis sur l'implication des parents

L'animatrice organise avec les parents **des rencontres à domicile**, le plus souvent en présence du jeune, afin d'établir un contact avec eux et de les impliquer, si la démarche que le jeune entreprend pour résoudre ses difficultés l'exige. Habituellement, pour établir le premier contact avec les parents, elle va reconduire l'élève chez lui en fin d'après-midi, ayant fixé le rendez-vous à ce moment.

Avec certains parents, elle entretient un contact téléphonique régulier, le plus souvent hebdomadaire. Ses objectifs sont d'aider les parents à comprendre la situation de leur jeune, de les supporter dans leurs interventions, et éventuellement de les diriger vers les ressources appropriées.

4.4.11 Un suivi assuré par la responsable, auprès d'une partie des jeunes qui se rendent au Centre de dépannage

Même si le premier contact permet à plusieurs jeunes de résoudre la difficulté qui les a amenés au local, la responsable doit **assurer un suivi auprès de plus de la moitié des jeunes qui s'y rendent**, et parfois auprès de leurs parents ou de leurs tuteurs. Ce suivi prend la forme d'entrevues individuelles plus poussées, à un rythme plus ou moins régulier selon l'urgence et l'ampleur des difficultés du jeune : cela peut durer quelques semaines, ou tout le temps nécessaire à la réalisation du plan d'action. On utilise le plus possible, pour ces rencontres, les moments libres à l'horaire du jeune.

«Certains élèves reviennent d'eux-mêmes pour dire que ça va mieux... parfois ils reviennent pour d'autres choses».

4.4.12 La responsable réfère certains jeunes, avec leur accord, à d'autres personnes dans l'école ou à l'extérieur

Après l'intervention de première ligne au Centre de dépannage, plusieurs jeunes sont dirigés vers des professionnels : le psychologue, le médecin travaillant dans l'école, ou vers la récupération scolaire.

Par ailleurs, lorsqu'il s'agit de situations plus complexes, la responsable est en relation avec les ressources communautaires de la région : la Direction de la protection de la jeunesse, les professionnels en milieu hospitalier, le CLSC, les organismes de placement en foyer d'accueil.

4.4.13 Quelques résultats quantitatifs

Selon le directeur adjoint, *«le succès d'un tel Centre dépend en grande partie de la facilité avec laquelle les adolescents peuvent rencontrer l'animatrice».*

a) *Quelques chiffres sur la fréquentation du local*

En 1979-1980, lorsqu'on a instauré cette nouvelle mesure dans l'école, 188 élèves avaient bénéficié de 507 rencontres (variant de dix minutes à une journée) avec la permanente du local.

En 1985-1986, alors qu'une nouvelle animatrice a relancé le Centre de dépannage, elle a reçu 200 jeunes différents lors de 575 consultations. On constate que le nombre de jeunes qui se sont présentés au local a augmenté progressivement chaque mois, passant de 5 pour septembre, à 94 pour avril. Le temps d'une consultation a varié de vingt minutes à plus d'une heure. Le nombre d'élèves des différents niveaux scolaires varie lui aussi, selon la période de l'année : en début d'année, les jeunes provenaient surtout de 2e et 3e secondaire; ils venaient principalement de 3e et 4e en milieu d'année, et de 5e secondaire à la fin de l'année, pour poser des questions sur le cégep et sur le marché du travail. Les filles sont venues en plus grand nombre que les garçons.

Sur les 200 jeunes venus au Centre :

— 130 ont été convoqués au moins une fois en entrevue par l'animatrice, afin de pousser plus loin l'analyse de leur situation et la recherche de solutions;

— 34 familles ont été contactées par téléphone, à plusieurs reprises;

— 31 élèves ont été revus à domicile en entrevue avec les parents;

— 35 jeunes ont bénéficié d'un suivi régulier qui s'est échelonné sur plusieurs semaines;

— 34 élèves manifestant un très fort manque de motivation ont été invités, après des interventions répétées de l'animatrice, à rencontrer le directeur adjoint, accompagnés par celle-ci dans certains cas.

b) *La référence à des ressources externes*

Par ailleurs, plusieurs élèves ont été référés à des organismes extérieurs, et parfois l'animatrice a accompagné elle-même le jeune :

— 12 élèves ont été signalés à la Direction de la protection de la jeunesse;

— 6 ont été référés au CLSC;

— 7 à des centres hospitaliers;

— 10 au Centre de service social.

c) *L'intervention de l'animatrice auprès des enseignants*

Bien que l'animatrice ait cru bon, conformément à son objectif de responsabilisation du jeune, de laisser celui-ci communiquer lui-même avec son professeur, à partir du mois de décembre elle a jugé préférable d'entrer en contact elle-même avec certains enseignants.

De décembre à mai, elle a donc eu 50 rencontres avec des enseignants, dont plusieurs avec le même, dans le cas de certains élèves. La plupart de ces rencontres ont porté sur l'établissement ou le fonctionnement d'**ententes** (écrites ou non) entre l'élève et son enseignant, concernant, par exemple, l'attention en classe, la présence au cours, la surveillance de son langage ou l'exécution des devoirs à la maison.

Ces rencontres ont donc servi à donner suite à la demande du professeur qui avait référé un élève au Centre : l'animatrice voit son rôle comme étant *«d'interpréter au*

professeur ce que vit le jeune», car il l'ignore parfois; elle peut aussi aller chercher auprès de l'enseignant certaines informations complémentaires.

Par ailleurs, plusieurs enseignants passent au local *«pour jaser dix minutes avec l'animatrice»*, afin de mieux comprendre le comportement de tel élève.

d) ***Quelques données sur les activités de groupe au local même, et sur celles menées dans les classes***

— 30 jeunes ont fréquenté régulièrement le local à l'heure du midi, pour participer aux diverses activités offertes;

— 15 autres se sont impliqués dans la Ligue d'improvisation qu'ils ont prise en charge eux-mêmes;

— 20 élèves de 2e, 3e et 4e secondaire ont participé à la préparation et à la réalisation d'activités dans un foyer pour personnes âgées;

— 58 jeunes se sont présentés à l'une ou l'autre des trois rencontres sur la sexualité organisées le midi avec une équipe multidisciplinaire;

— 6 groupes de 2e secondaire ont été sensibilisés aux problèmes de drogue lors de rencontres par classes avec l'animatrice du local et une personne-ressource;

— 6 groupes d'élèves ont participé à une rencontre sur les valeurs des jeunes, dans le cadre de l'enseignement moral;

— 10 élèves d'adaptation scolaire ont rencontré l'animatrice à deux reprises sur les thèmes : drogue et sexualité.

4.4.14 Quelques constats et interrogations

— ***Les rapports entre le Centre et les enseignants***

«Il est très important que s'instaure une dynamique entre l'animatrice du local et le personnel de l'école», souligne le directeur adjoint.

En 1979-1980, l'idée d'un Centre de dépannage est née chez les enseignants et la direction qui se sont rendu compte qu'avec le système de tutorat existant, les enseignants-tuteurs étaient souvent incapables de **répondre aux urgences**, lorsqu'elles se présentaient au moment où ils donnaient leurs cours.

Au début, les professeurs de français et l'animatrice ont collaboré à un projet conjoint de production de volumes écrits par des jeunes : deux livres ont été produits. Mais cela n'a pas pu continuer.

Par ailleurs, les enseignants ne savent pas toujours quels élèves sont venus chercher de l'aide au Centre. Et *«certains peuvent s'inquiéter de ce que les jeunes peuvent dire»*.

Cependant, en général, les rapports entre l'animatrice et les enseignants sont bons. Elle participe aux rencontres régulières direction-titulaires, une fois par cycle de neuf jours (tous les élèves ont un titulaire, c'est-à-dire qu'un adulte est, de façon continue, en relation avec toute une classe de 28 à 32 élèves); l'animatrice peut apporter, lors de ces rencontres, des informations de première main, et des suggestions sur la façon de «prendre» tel élève.

— ***Le fait d'être une femme est parfois un handicap***, note l'animatrice : *«certains garçons sont réticents à se confier à une femme»*. Elle peut cependant compter sur le directeur adjoint qui manifeste toujours une grande disponibilité pour rencontrer ces jeunes et s'impliquer auprès d'eux.

— ***Le directeur adjoint joue un rôle important***

C'est lui qui devient pour plusieurs jeunes une personne représentative; et souvent, il a lui-même complété le travail individuel fait par l'animatrice auprès de certains d'entre eux. *«Il connaît tous les jeunes de cette école par leur nom»*, dit-elle.

L'animatrice implique le directeur adjoint dans certains cas de relations difficiles entre un enseignant et un élève : *«Il sait faire en sorte qu'il n'y ait ni perdant, ni gagnant»*.

— ***La taille du local n'est pas toujours suffisante*** : ***«Il peut contenir vingt personnes, et l'on y est souvent trente».***

— Le temps de l'animatrice est insuffisant par rapport aux besoins : C'est «sur son temps personnel» qu'elle a pu réaliser une bonne partie des rencontres avec les parents.

— ***«Ce service essentiel pourra-t-il survivre?***

Devant toujours compter sur des allocations spéciales, le Centre de dépannage ***«qui a fait ses preuves»*** est toujours menacé de disparaître. Au fil des années, il a connu des hauts et des bas, car il a parfois été difficile d'assurer une permanence.

LE LOCAL DES JEUNES

4.5 À SAMUEL-DE-CHAMPLAIN : «LE LOCAL DES JEUNES», POUR CEUX QUI N'AIMENT PAS L'ÉCOLE ET ONT DE LA DIFFICULTÉ À Y RESTER

Comme dans les deux locaux-oasis précédents, une partie des activités réalisées au Local des jeunes sont des activités de groupe, et celui-ci est ouvert à tous les jeunes de l'école qui peuvent y venir d'eux-mêmes. Cependant, on a dû privilégier certains élèves afin d'ajuster les services donnés aux ressources disponibles.

- ***«Le local, c'est moi : une personne qui n'est pas là pour contrôler».***

L'animatrice du Local des jeunes, une psychologue d'orientation analytique, vise la prévention de l'abandon scolaire pour deux clientèles différentes, selon deux approches bien spécifiques :

— **Le projet «Étude»** pour une vingtaine d'élèves de 3e secondaire ayant des échecs scolaires, selon une démarche très structurée.

— **Un travail personnel au plan psychologique**, basé sur l'écoute et l'interprétation, pour une cinquantaine de jeunes qui, en plus de leurs difficultés scolaires, vivent un conflit personnel.

Le local des jeunes, ouvert de 8h à 16h sans interruption, est connu des élèves, car il est situé à côté du salon étudiant; ce n'était pas le cas la première année (en 1983-1984) alors que l'animatrice travaillait dans un local plus isolé, à l'intérieur du secrétariat de l'école. *«Cette année, tout le monde me connaît... Les élèves au bord de décrocher viennent tout seuls car ils savent où je me tiens... Je n'ai pas eu besoin d'aller dans les classes une seule fois... Avant que la cloche sonne, le midi, il y en a qui entrent et s'asseoient par terre pour placoter... Ils comprennent que je ne veux pas les contrôler».* L'animatrice va parfois «faire son tour» au salon étudiant.

4.5.1 Qui vient au local? Comment les jeunes entrent-ils en contact avec lui?

En 1985-1986 (la 3e année) : 70% des jeunes sont venus d'eux-mêmes. *«Ils arrivaient... Il paraît que c'est ici qu'on vient parler... Je veux te voir».*

Les enseignants font eux-mêmes un dépistage pour les autres 30% : l'animatrice rencontre les professeurs des élèves qui étaient en 1re secondaire l'année précédente, et leur

demande de lui nommer les élèves qui pourraient avoir un problème de n'importe quel ordre; elle fait la même chose avec la direction et «prend les élèves nommés le plus souvent».

Les années précédentes, elle faisait passer aux élèves de 3e secondaire le test *L'école, ça m'intéresse*, mais elle a constaté que les résultats signalaient exactement les mêmes jeunes que ceux désignés par les enseignants, et elle n'utilise donc plus le test : *«C'est étonnant combien les profs connaissent le type de problèmes d'un étudiant... Ils ne se trompent pas... Ils savent quand ça ne va pas... Les plus jeunes ont quinze ans d'expérience».*

On a choisi de travailler surtout avec des élèves de 3e secondaire, car s'ils décrochent cette année-là, ils n'ont pas grand bagage. Ce sont surtout des jeunes qui n'aiment pas l'école. *«Beaucoup ne sont pas dans la réalité et se font accroire des choses... Mon père va me trouver une job... Mais on s'est aperçu que ceux-là ne font rien lorsqu'ils décrochent; ils ne travaillent jamais, même à temps partiel, et s'ils commencent, ils arrêtent parce que c'est «plate»... Ils n'ont pas de constance».*

La plupart ont le potentiel intellectuel nécessaire pour au moins terminer leur DES et aller au cégep; mais actuellement, *«ils ne sont pas capables de «passer au travers», car ils vivent un conflit personnel... Beaucoup ne sont pas assez articulés pour parler et sont incapables de concentration».*

Pour certains, il ne s'agit que d'un problème de dépendance : *«Ils ont juste besoin d'un petit coup de pouce, et dès qu'ils savent que quelqu'un les connaît dans l'école, cela leur donne l'énergie pour se reprendre».* Par contre, quelques-uns ont de gros problèmes (alcool, tentatives de suicide, kleptomanie, parents divorcés, etc.); pour eux, «réussir sa vie, cela ne se peut pas», même s'ils ont «une intelligence brillante». *«Les plus durs à raccrocher sérieusement à l'école, souligne l'animatrice, sont ceux qui savent que leurs parents vont continuer à payer, à les héberger, à les nourrir... Tant qu'ils n'ont pas charge d'eux-mêmes, ils ne réalisent pas les nécessités de la vie».*

Selon le type de difficulté en cause, les jeunes sont dirigés vers l'une ou l'autre des formes d'aide offertes.

4.5.2 Le projet «Étude»

— ***L'objectif*** de ce projet, bâti et réalisé en collaboration avec le conseiller d'orientation, est d'aider les jeunes à se donner eux-mêmes une méthode de travail, et à se contraindre à étudier de façon régulière.

— ***L'approche*** est plutôt directive : *«On met l'accent sur l'effort pour établir la constance et la régularité dans l'étude. On aide le jeune à se donner une discipline personnelle et à savoir organiser lui-même son travail».*

— ***Le moyen retenu*** : On bâtit avec le jeune **un horaire d'étude personnel** qui, une fois établi, devient prioritaire. On suit pour cela la démarche suivante :

1re étape : Le jeune fait **le relevé de ses activités dans ses temps libres,** pour les neuf prochains jours.

2e étape : ***Il recherche les moments où il n'a pas d'activités*** : *«On voit à ce qu'il ne coupe rien de ce qui est intéressant pour lui (sortie, sport, programmes de télévision favoris, etc.), car l'étude n'est pas une punition».*

3e étape : L'élève ***signe un contrat*** portant sur le temps d'étude personnel qu'il s'engage à réaliser pendant une période de 9 jours. La longueur de la période d'étude n'a pas d'importance; c'est le respect du contrat qui importe.

4e étape : Chaque fois qu'il a étudié, l'élève **inscrit le temps** qu'il a consacré dans le tableau «Nombre de minutes étudiées» pour ce jour-là.

5e étape : Le jeune se rend à son **rendez-vous chaque semaine au local.** *«Nous sommes là pour les encourager à la constance, les aider à dépasser la monotonie et à être moins dépendants des professeurs, et non pour les punir ni les récompenser... On peut interpréter avec l'élève un blocage, l'aider un peu pour le contenu de l'étude ou du devoir, réajuster son contrat».* Et à la fin du cycle, on fait avec lui le graphique du «Nombre de minutes étudiées par cycle». C'est principalement **sur la méthode** que l'on travaille, et non sur la matière, car il ne s'agit pas de récupération.

Les professeurs sont au courant et ils collaborent en donnant à ces élèves quelques exercices supplémentaires.

— ***La récompense*** : C'est la fierté d'avoir réussi un examen. Par exemple, plusieurs n'ont jamais eu une note aussi forte en maths, et cela les encourage beaucoup.

— La démarche «Étude» a été offerte à 20 élèves de 3e secondaire, retenus en fonction des critères suivants :

- avoir eu trois échecs, ou deux dans les matières de base;
- avoir obtenu une cote 4, 5, 6 à un test d'intelligence;
- accepter de participer au projet;
- s'engager à toujours se présenter au rendez-vous hebdomadaire.

Sur vingt jeunes, douze ont accepté de suivre la démarche; les huit autres servent de groupe-contrôle.

4.5.3 Un travail personnel au plan psychologique

L'animatrice étant une psychologue d'orientation analytique et une psychothérapeute, cela influence son approche du phénomène de l'abandon scolaire. *«Chez le vrai décrocheur, dit-elle, il y a quelque chose de plus fort que lui qui fait qu'il va toujours abandonner tout ce qu'il commence, même une amitié, même ses «jobs»... Je peux aider ces jeunes à comprendre ce qui fait qu'ils abandonnent tout le temps».*

Elle est convaincue que *«c'est par l'écoute et l'interprétation que l'on peut créer un certain changement car, si quelque chose bloque, c'est souvent dû davantage à un problème émotif qu'à une question de méthode de travail»*. Son objectif n'est donc pas d'abord de donner de l'information aux jeunes : *«D'autres peuvent le faire»*.

L'aide psychologique offerte au Local des jeunes prend trois formes.

a) ***La consultation de groupe avec l'animatrice***

Elle a formé deux groupes de jeunes ayant le potentiel nécessaire pour finir leur DES : l'un comprend sept élèves de 3e secondaire, l'autre six jeunes de 4e secondaire, pour la plupart déjà suivis l'année précédente. Chacun des groupes se réunit une fois par semaine pendant deux heures.

— *«Avec ces jeunes, j'ai un cheminement thérapeutique; ce sont toujours eux qui amènent les sujets»*. L'aménagement du local a son importance avec des jeunes de 14 à 17 ans, peu habitués à parler de ce qui les concerne. C'est un lieu calme, sans musique, pas très grand, avec un coin-coussins, un coin table à café avec du café, une armoire contenant de la peinture et une longue table pour des activités.

«Ces jeunes, souvent, vont parler d'eux-mêmes davantage d'une façon corporelle qu'en mots», explique l'animatrice, et le local leur permet d'être et d'agir de façon spontanée dans un petit groupe. La consigne : quand ils entrent ici, ils font et disent tout ce qui leur vient à l'idée, sauf faire mal ou briser quelque chose.

«Ce qu'ils font n'est jamais pour rien... Et leur façon d'être physiquement quand ils sont six ou sept ensemble devient très importante... C'est un langage dont je me sers».

Par exemple : *«Si deux d'entre eux s'assoient à l'écart, ou si deux ou trois autres se battent dans les coussins, je vais chercher le pourquoi, je l'interprète, afin de les amener à exprimer leurs sentiments réels... Parfois il arrive, par exemple, qu'un jeune finit par dire la rage qu'il a»*.

Avec l'aide de vidéos, de psychodrames, quelques jeunes sont davantage prêts à parler d'eux-mêmes; d'autres font des dessins que l'animatrice interprète. Certains parlent devant tous; d'autres demandent une entrevue personnelle.

- ***«Avec les semaines, l'angoisse descend... Les profs en classe s'en aperçoivent».***

Depuis trois ans, ce ne sont pas toujours les mêmes qui ont été suivis. Quelques-uns ont «débloqué» après un an. Pour d'autres, deux mois suffisent : ils avaient besoin de se sentir connus.

b) ***La consultation individuelle régulière avec l'animatrice***

L'animatrice reçoit régulièrement chaque semaine six autres jeunes de 2e, 3e et 4e secondaire pour un travail individuel.

c) ***Une nouvelle forme de tutorat axée sur la relation d'aide***

La forme régulière de tutorat en vigueur dans l'école veut que chaque enseignant ait charge d'une «classe désignée» à raison de 4 heures par cycle.

En 1985-1986, une nouvelle forme de tutorat a permis à des enseignants volontaires de se charger de 7 ou 8 élèves seulement, et de faire l'apprentissage de la relation d'aide, sous la supervision de l'animatrice. Quatre enseignants de 2e secondaire se sont «embarqués» à raison de 4 heures par cycle de 9 jours.

*«Mon but, explique l'animatrice, est qu'ils **sachent** et qu'ils **voient**, car c'est souvent comme s'ils ne croyaient pas que certains jeunes ont tous ces problèmes à la maison, qui les empêchent de se concentrer»*. Un autre objectif était de leur permettre de travailler eux-mêmes avec des élèves difficiles, *«au lieu de me les envoyer comme s'ils disaient : Tu les soignes et tu me les renvoies»*.

Ces quatre enseignants ont un autre local à leur disposition pour recevoir les élèves dont ils s'occupent : *«ce n'est plus dix minutes dans le corridor...»*; ils peuvent leur apporter un soutien, scolaire ou autre, individualisé.

Ces enseignants ont choisi cette forme de tutorat. Au début, ils ont eu des moments d'ambivalence : *«Cela leur prenait beaucoup d'énergie et de temps. Mais peu à peu, ils apprennent à prendre de la distance par rapport aux problèmes du jeune... Et si la relation devient plus chaleureuse, cela va devenir plus facile pour le prof dans la classe»*. Après leurs rencontres avec les jeunes, l'animatrice travaille avec chaque enseignant au besoin, en revenant sur la façon dont cela s'est passé. Une fois par cycle, ils ont avec elle une rencontre de groupe : *«On essaie surtout de comprendre ce que dit le jeune, de comprendre son langage... Et à partir de cela, l'adulte peut trouver sa propre manière de réagir»*.

4.5.4 Un travail avec les parents

L'animatrice voit quelques parents individuellement, à leur demande, mais cela est très rare. *«Plusieurs veulent parler du problème de la drogue... mais ceux qui s'inquiètent le plus sont souvent ceux dont l'enfant en prend le moins... D'autres s'en désintéressent»*.

4.5.5 Quelques conséquences de l'existence du Local des jeunes

- ***Pour les enseignants***

— Il s'établit certains liens sur un plan individuel entre quelques enseignants et l'animatrice : *«On les tient au courant des élèves que l'on rencontre, et en accord avec le jeune et en sa présence, on leur explique un peu la problématique de celui-ci»*.

— *«Tranquillement, la confiance s'est installée...»*. Plusieurs enseignants ont appris à connaître l'animatrice et lui font savoir qu'ils apprécient son travail : *«Tel élève va bien, cela paraît que tu le suis»*. Pourtant au début, certains demandaient : *«Penses-tu vraiment qu'il y a quelque chose à faire avec cet élève?»* Or, comme l'explique l'animatrice, la participation des enseignants «est un préalable à son travail». Elle participe à certaines journées pédagogiques.

- ***Pour les professionnels***

— L'animatrice participe aux réunions des Services aux étudiants.

— L'existence du local a permis que les enseignants sachent mieux à qui référer un élève, et pourquoi : le Local des jeunes est devenu un endroit où l'on envoie «les élèves à risque».

- ***Pour les jeunes eux-mêmes*** :

«Plusieurs avaient juste besoin d'un contact plus personnel...»

Parmi ceux qui sont arrivés au local en septembre ou en octobre, ne voulant rien savoir de l'école, plusieurs vont rester jusqu'à la fin de l'année, car ils savent qu'il y a là quelqu'un à qui ils peuvent «parler de n'importe quoi» et dont ils se sentent respectés : *«Ce qu'un jeune me dit est confidentiel, et si un parent me téléphone, je fais chercher l'élève pour qu'il soit à côté de moi pendant que je téléphone... Et s'il n'est pas d'accord, je ne le fais pas»*.

Au local, les jeunes vivent une relation privilégiée adulte/adolescent, avec l'animatrice, le conseiller d'orientation ou les quatre professeurs-tuteurs. *«Je les vois changer, dit-elle... Tout d'un coup, Marie qui était toujours en jeans et en «coat de*

cuir» arrive bien peignée, maquillée, habillée en jaune, avec des talons... André s'est mis à s'habiller autrement... Ce sont de petits signes à quoi on voit que quelqu'un se prend en charge». En effet, explique l'animatrice, ***«quand ils ont perdu leur fierté, cela se voit aussi dans l'habillement... Au fond, leur costume montre qu'ils changent de "clan"*** *: ils passent dans le clan de ceux qui vont continuer... Cela prend beaucoup de courage de faire le saut, quand on a toujours été connu comme «heavy metal...»*

- ***Quelques chiffres*** *:*

En 1983-1984, l'animatrice a commencé avec deux groupes de 8 élèves. Du 1er groupe : un seul sur huit a été capable de se récupérer, les autres ayant décroché ou ayant été mis à la porte de l'école. Du 2e groupe : tous sont restés à l'école et ont terminé leur 3e secondaire, mais 4 d'entre eux ont décroché l'année suivante.

En 1985-1986, deux groupes encore étaient suivis. Du groupe de 6 élèves : aucun n'a quitté l'école et tous ont continué l'année suivante. Du groupe de 5 élèves : 3 ont quitté. Mais, souligne l'animatrice, *«les trois sont revenus me voir cette année pour me dire ce qu'ils sont devenus, car il se forme un attachement dans un tel groupe : une fille enceinte et un garçon continuent leurs études chez les adultes; l'autre fille travaille depuis avril dernier à peindre des logements, mais elle trouve cela dur et voudrait reprendre des cours de comptabilité le soir»*

4.5.6 Un troisième volet de l'action du local : la relance des décrocheurs identifiés

Une autre personne travaillant 3 jours par semaine sous la supervision de l'animatrice du local, a tenté de rejoindre les jeunes ayant quitté l'école l'année précédente. Une cinquantaine ont été rejoints en deux ans, et en 1985-1986, une vingtaine sont venus voir le conseiller d'orientation. Quelques-uns sont retournés à l'école, mais ***«ils n'aiment pas se retrouver à 17 ou 18 ans avec des jeunes de 14 ans; ils sont plus heureux à l'éducation des adultes»***. Cependant, ce volet de l'action du local a été moins développé.

L'OASIS DU MIDI

4.6 À LUCIEN-PAGÉ : L'OASIS DU MIDI, POUR SE DÉTENDRE, TROUVER DES RÉPONSES À SES QUESTIONS ET RECEVOIR UNE AIDE PERSONNELLE

Contrairement aux locaux-oasis précédents qui sont ouverts sans interruption toute la journée et qui bénéficient de la présence d'une personne permanente, celui-ci ne fonctionne que le midi et il est animé uniquement par des volontaires.

Ce local est *ouvert à tous les élèves* de la polyvalente, mais son action est plus limitée que celle des trois locaux précédents. Ses caractéristiques:

- Le local n'est ouvert que pendant l'heure du dîner.
- Il est principalement un lieu d'information et de discussion avec des adultes représentatifs pour les jeunes.
- Il est organisé et animé par des enseignants et des professionnels volontaires.
- Les jeunes peuvent s'y rencontrer librement le midi, dans des ateliers d'information, pour poser leurs questions et trouver des réponses sur des sujets de leur choix, qui les préoccupent dans leur vie quotidienne.
- C'est aussi un lieu où une aide individuelle est offerte à ceux qui le demandent.
- Plusieurs élèves font partie à part entière du comité d'organisation du local.
- L'équipe du local a constitué une banque de documentation écrite et audio-visuelle touchant la formation de la personne, qu'elle met à la disposition des enseignants de l'école.

4.6.1 L'Oasis, c'est une équipe d'adultes volontaires

Elle comprend :

— trois enseignants et enseignantes;
— un psychologue;
— l'infirmière de l'école.

Les enseignants consacrent à la responsabilité du local quatre périodes chacun sur neuf jours, en complément de tâche. Ils se sont donné une formation personnelle en relation d'aide ou en sexologie et se sentent «moins démunis face aux problèmes que vivent les jeunes.» Le psychologue et l'infirmière sont responsables chacun d'une permanence par semaine au local. Mais en pratique, *«les professeurs responsables sont à l'Oasis presque tous les jours, indépendamment du nombre de périodes dans leur tâche... Et les professionnels font la même chose»*.

Des travailleurs de milieu du Bureau de Consultation-Jeunesse se joignent à l'équipe pour certains ateliers.

4.6.2 «L'Oasis, c'est d'abord une approche de communication avec les jeunes... c'est aussi un lieu de rencontre...»

- ***Une approche de communication...***

Les adultes permanents au local partagent *«une même approche de respect intégral du jeune qui n'est pas jugé ni condamné»*. Ils ne veulent pas refléter *«un monde adulte hermétique et trop autoritaire, qui a toutes les réponses et des solutions à tout, selon des idées toutes faites»*. Les enseignants et les professionnels de l'Oasis trouvent que ce n'est pas de cela dont les jeunes ont besoin, mais d'adultes ayant un esprit d'ouverture et de communication.

- ***Un lieu de rencontre décoré et aménagé pour recevoir du monde...***

Tous les jours à l'heure du midi, l'Oasis est ouvert pour accueillir les jeunes qui peuvent apporter leur dîner et échanger dans une atmosphère calme. Situé à côté de la cafétéria, porte toujours ouverte, l'Oasis suscite la curiosité de ceux qui passent. Lumière tamisée, pas de musique forte, ne pouvant recevoir qu'une trentaine d'élèves à la fois :

l'accent est mis sur le calme et l'intimité. Un ou plusieurs adultes y sont toujours présents et disponibles.

Il faut noter, cependant, que les conditions d'ouverture limitées de l'Oasis (de 11h20 à 12h25) exigent une grande motivation pour s'y rendre, car il n'y a pas beaucoup d'aération dans l'horaire des élèves : *«Ils sortent de leurs cours, ils ont peu de temps pour dîner, et certains qui auraient le goût d'y venir ne le font pas»*.

4.6.3 Comment les jeunes connaissent-ils l'Oasis du midi?

Les jeunes venant librement au local, il faut le faire connaître à tous les élèves des divers niveaux et secteurs.

— En début d'année, une publicité est orchestrée par l'équipe de l'Oasis pour faire connaître l'existence du local par tous les moyens mis à sa disposition dans l'école : messages sur panneau lumineux électronique à La Place, où les élèves se regroupent à l'heure du dîner et au moment des relâches; pancartes placées aux endroits stratégiques; messages à l'intercom à l'heure des informations quotidiennes aux élèves.

L'équipe organise aussi un kiosque sur La Place : on y distribue un feuillet d'information sur l'Oasis, on y répond aux questions et on invite tous les élèves à l'ouverture officielle des activités *«Pour venir exprimer tes idées... Dans une atmosphère relax... Un petit verre à la main... Avec un prix à gagner!»*.

— En même temps, les responsables de l'Oasis invitent tous les enseignants à faire connaître à leurs élèves les activités du local : cela les sensibilise à l'existence d'un lieu d'accueil où ils pourront diriger certains jeunes, au besoin.

— De plus, une enseignante membre de l'équipe cherche à rejoindre les jeunes là où ils se trouvent, à la manière des «travailleurs de milieu». Deux midis par semaine, elle circule dans les endroits les plus fréquentés par les élèves : Place, corridors, casiers, local de 5e secondaire, pour communiquer avec les jeunes, mieux les connaître et se faire connaître d'eux.

C'est ainsi que, pour la plupart, les jeunes se présentent d'eux-mêmes à l'Oasis dans une démarche volontaire, pour «voir ce qui s'y passe», ou pour chercher de l'information ou une aide précise.

Le «bouche à oreille» fait le reste, certains jeunes en invitant d'autres à venir voir avec eux un documentaire qui pourrait les intéresser et leur être utile.

Parfois aussi, «le coup de pouce amical» incite quelques élèves déjà en contact avec un travailleur de milieu du Bureau de Consultation-Jeunesse, ou déjà connus des responsables de l'Oasis, à y participer.

4.6.4 Les activités à l'Oasis

Les jeunes viennent principalement pour échanger avec des adultes permanents ou pour discuter entre eux. Mais l'Oasis leur offre aussi des activités plus structurées.

a) ***Les ateliers d'information et d'animation pour tous les élèves***

En septembre 1985, à l'ouverture de l'Oasis, on a demandé à ceux qui ont répondu à l'invitation d'y venir, d'écrire sur des banderoles de papier pendues au mur, sur quels sujets ils aimeraient recevoir de l'information.

Ce sont ces sujets spontanément exprimés par les jeunes qui permettent au comité d'organisation du local de préparer des ateliers sur des thèmes réellement «collés aux demandes des jeunes». Cette façon de travailler reflète l'esprit dans lequel travaille l'équipe, explique le responsable. De plus, sur ces banderoles qui restent au mur en permanence et servent de rappel constant des préoccupations des jeunes, on épingle sous chaque thème de courts textes, issus d'articles de journaux et de revues ou de fascicules d'information, en vue d'enrichir l'échange avec les jeunes et l'échange des jeunes entre eux.

Les ateliers ont porté, en 1985-1986, sur **dix thèmes** dont : la vie en foyer d'accueil, les grossesses précoces, les drogues et les lois s'y rattachant, l'inceste, le suicide chez les jeunes, la première relation sexuelle, l'anorexie, la communication interculturelle. Cela fait environ deux ateliers par mois.

— ***Les ateliers se déroulent en deux temps, sur deux jours consécutifs d'une même semaine :***

Le premier jour : un visionnement de documents (films, vidéos, diaporamas) ou une présentation orale par une personne-ressource du local ou venant d'un organisme communautaire, sur le thème retenu. Le deuxième jour : l'animation d'un échange entre les participants, à partir des questions soulevées par les jeunes eux-mêmes. *«La première journée, on a à peine le temps de présenter un document et d'amorcer l'échange; le lendemain, les jeunes sont plus à l'aise et vont plus à fond dans la discussion».*

Deux responsables adultes se chargent d'un même atelier, selon les intérêts et la disponibilité de chacun. L'atelier est présenté une fois pour les jeunes du premier cycle, et une fois pour ceux du deuxième cycle. Les documents présentés peuvent aussi être revus à la demande des jeunes.

b) ***Des rencontres individuelles d'un jeune avec l'une des personnes permanentes à l'Oasis***

Lorsqu'à la suite de l'information qui leur a été transmise dans les ateliers, certains jeunes veulent traiter de problèmes personnels particuliers, ils peuvent venir à l'Oasis rencontrer individuellement l'infirmière, le psychologue, ou l'un des enseignants permanents au local.

D'autres jeunes ayant entendu parler de l'Oasis viennent spontanément demander de l'aide à l'un des adultes du local, qui lui répond en général **sur-le-champ.**

De plus, certains élèves mis en confiance par l'accueil qu'ils ont reçu de la part des adultes et par les échanges avec eux au local, vont parfois retrouver dans sa classe, à la fin d'un cours, tel professeur permanent au local : l'Oasis est en fait **un lieu où les jeunes identifient des adultes capables de les aider et à qui ils font confiance,** ce qui décuple le rayonnement et l'efficacité du local.

c) ***La référence de certains élèves aux services de l'école ou aux ressources de la communauté***

En abordant une diversité de problèmes, les ateliers d'information permettent du même coup d'explorer l'éventail des ressources existant pour venir en aide aux jeunes qui

sont aux prises avec tel ou tel type de difficultés et veulent s'en sortir. Et éventuellement, certains élèves sont mis en contact avec ces ressources.

d) ***La participation des responsables de l'Oasis à des activités organisées pour toute l'école***

Par exemple :

— Dans le cadre d'une *Semaine sur la prévention du suicide chez les jeunes* organisée par les CLSC Petite Patrie et Villeray, l'Oasis a assuré une animation spéciale en présentant un nouveau document vidéo sur le Suicide des Jeunes, pour toute l'école : 60 élèves se sont présentés.

— Pendant la *Semaine interculturelle* organisée par l'école, l'Oasis a offert à tout le monde des ateliers sur la communication lors de ses rencontres du midi.

e) ***Pour quelques jeunes : une participation régulière et «à part entière» au comité d'organisation de l'Oasis***

Le local est géré par un Comité d'organisation comprenant les adultes responsables de l'Oasis, plus quelques élèves volontaires : deux ayant un mandat officiel, et cinq ou six autres qui tiennent à être là, mais sans être officiellement nommés : *«On n'exclut pas ceux qui veulent se joindre à nous»*, souligne un responsable. Ces sept ou huit jeunes participent donc à l'ensemble des travaux du comité, ce qui constitue pour eux **un apprentissage à la responsabilité et à l'organisation.**

— **Ils participent aux étapes préparatoires aux ateliers** : choix des thèmes qui seront traités, à partir des idées fournies par les jeunes sur les banderoles en début d'année et des événements qui se déroulent dans l'école; inventaire du matériel dont le local dispose pour traiter le sujet et des personnes-ressources auxquelles on peut faire appel; étude de la documentation et visionnement des films, vidéos ou diaporamas en vue de préparer l'animation des discussions. Les adultes de l'équipe puisent dans les réactions des jeunes les principaux éléments utiles pour amorcer l'échange et susciter les discussions lors de l'atelier : *«Les jeunes du comité sont très précieux ; ils expriment ce dont ils ont besoin et ce qui peut les toucher davantage»*.

— **Ils contribuent au fonctionnement du local** : s'il surgit à l'Oasis un problème avec un groupe de jeunes ou avec un individu, les élèves présents au Comité d'orga-

nisation participent à la recherche de solutions; mais ils ne peuvent prendre part à certaines décisions, comme celle d'exclure quelqu'un de l'Oasis, ce qui est la responsabilité des adultes.

— **Ils participent à l'évaluation générale de l'action de l'Oasis** : en plus de l'évaluation statutaire à la fin d'un semestre et en fin d'année, le comité peut faire des évaluations plus ponctuelles, en fonction des problèmes qui se présentent.

De plus, le Comité travaille parfois avec des animateurs du Bureau de Consultation-Jeunesse du quartier, ou avec certains professionnels qu'il invite pour présenter un thème lors d'un atelier, ou pour discuter des situations de quelques élèves en difficulté (dans ce cas, seuls les adultes sont présents).

Le comité d'organisation fonctionne de façon peu formelle : en début d'année, il s'est réuni tous les neuf jours, puis au rythme de deux fois par mois environ, par la suite.

f) ***L'Oasis a constitué une Banque de documentation***

Elle est d'abord destinée à son propre usage, mais il la met aussi à la disposition du personnel de l'école. Elle porte sur divers thèmes comme la drogue, la sexualité, la condition féminine, les droits et la protection des jeunes.

La liste des documents disponibles comprend, en 1985-1986, une vingtaine de titres de documentation écrite, une série de planches anatomiques, et une autre vingtaine de documents audiovisuels : films, diaporamas et vidéos.

Elle est distribuée à chacun des départements de l'école, à la bibliothèque, à la Table des Services de l'école, au secteur professionnel, ainsi qu'au Service aux élèves ayant des difficultés auditives.

4.6.5 Quels jeunes viennent à l'Oasis, et pourquoi?

— ***Il y a d'abord «les habitués»***. Les principaux problèmes qui amènent ces jeunes à l'Oasis sont **la relation avec les adultes** et **l'isolement**. Souvent, ils vivent des conflits avec leurs enseignants; d'autres ont beaucoup de difficultés à faire partie d'un groupe. ***«Plusieurs de ces jeunes recherchent une relation d'égal à égal avec un***

adulte, souligne l'un des enseignants responsables... D'autres rencontrent des difficultés d'intégration dans le milieu scolaire à cause de problèmes de communication avec d'autres jeunes».

— ***Il y a aussi ceux qui viennent occasionnellement.*** Ces jeunes cherchent surtout à l'Oasis **de l'information** sur un sujet qui les intéresse. ***«Ils sont plus autonomes, bien dans leur peau et n'ont pas un besoin constant du support d'un adulte».***

4.6.6 Quelques chiffres et quelques constatations

— ***Les jours d'activités libres***, 25 jeunes fréquentent régulièrement l'Oasis à l'heure du dîner, parmi lesquels une dizaine d'«habitués».

— ***Les jours où l'on présente des ateliers d'information,*** une trentaine d'élèves, pas toujours les mêmes, viennent à l'Oasis. Les animateurs évaluent qu'au cours d'une année, 300 jeunes différents ont été touchés par les ateliers, ce qui est appréciable, étant donné que la durée limitée d'ouverture du local et l'horaire serré des élèves ne facilitent pas la fréquentation de l'Oasis.

— ***L'existence de l'Oasis a permis aux jeunes d'identifier des adultes disponibles pour les aider.***

Ceux qui traversent des difficultés savent qu'une présence adulte non autoritaire ni condamnante s'y trouve chaque midi à leur disposition pour des rencontres individuelles; ils savent aussi qu'après l'heure de fermeture de l'Oasis, ils peuvent rejoindre ces adultes ailleurs dans l'école. ***«L'Oasis devient un multiplicateur, explique l'un des responsables... Plusieurs des adultes qui y ont participé au fil du temps sont, eux aussi, reconnus comme des ressources par les jeunes, même ceux qui n'y oeuvrent pas de façon régulière comme, par exemple, le travailleur de milieu du Bureau de Consultation-Jeunesse».***

— Quant aux enseignants, certains ont participé à l'un ou l'autre des ateliers, sans être permanents au local. Il arrive qu'un enseignant rencontre quelqu'un de l'Oasis pour parler de problèmes particuliers concernant un de ses élèves. Selon l'un des

responsables, *«il pourrait être intéressant qu'existe dans l'école un dispositif qui permette aux enseignants d'échanger sur certains problèmes de leurs élèves»*.

— Et pourtant, même si l'on a «démystifié beaucoup de choses» depuis que le local existe, on n'a pas réussi à démystifier totalement l'Oasis auprès de tous les élèves et de tous les enseignants. **Certains jeunes ont encore «peur du local», à cause des sujets sérieux qui y sont abordés** : *«Ils ont peur de l'étiquetage, craignent de se faire identifier comme ayant des difficultés, explique l'un des enseignants... **Le mystère qui entoure la drogue et la sexualité est toujours là... Et si nous sommes arrivés à enlever un peu de peur, nous sommes déjà très contents»***.

Aussi, malgré la publicité et l'action faite sur le terrain par l'une des permanentes, les responsables sont très conscients du fait qu'il y a encore des jeunes démunis qui échappent à l'action du local.

LE LOCAL : UN LIEU D'APPARTENANCE ET DE VALORISATION RÉSERVÉ À DES CATÉGORIES IMPORTANTES D'ÉLÈVES

- LES JEUNES DU «PROFESSIONNEL COURT»
- LES JEUNES IMMIGRANTS

CHAPITRE 5

LE LOCAL : UN LIEU D'APPARTENANCE ET DE VALORISATION RÉSERVÉ À CERTAINES CATÉGORIES IMPORTANTES D'ÉLÈVES

Quelques écoles ont mis sur pied un local-oasis qui reçoit **uniquement** les jeunes dont l'intégration à l'école est plus difficile, par exemple ceux du secteur professionnel court ou encore les jeunes immigrants.

5.1 À MASSEY-VANIER : «LE SALON ÉTUDIANT» POUR LES JEUNES DU SECTEUR PROFESSIONNEL COURT

«On a formé des ghettos... le professionnel court, c'est le restant...»

En 1985-1986, le secteur professionnel court 300 et 400 de la section francophone de la polyvalente comprend 60 jeunes, garçons et filles. *«Ce secteur[1] présente surtout un problème depuis le début de l'intégration des écoles techniques, rappelle le directeur adjoint... Il est devenu le déversoir... les professeurs y enseignent pour compléter des tâches... et ces élèves sont souvent identifiés comme des fauteurs de trouble... beaucoup d'entre eux ont des difficultés d'apprentissage et des retards scolaires sérieux; c'est donc surtout parmi eux que l'on situe les jeunes susceptibles de décrocher».*

Leur situation est encore aggravée, souvent, par la grosseur et la configuration spatiale des écoles : *« Ceux qui les ont conçues n'ont jamais pensé que les jeunes ont besoin d'endroits pour s'identifier... ils sont laissés à eux-mêmes dans les corridors, en contact avec n'importe qui...».*

---

[1] Un effort entrepris selon un mode expérimental, par le ministère de l'Éducation en collaboration avec plusieurs commisssions scolaires, était alors en cours, pour supprimer le «professionnel court». Il s'agissait de faciliter dans les écoles secondaires l'organisation de *«cheminements particuliers de formation»*, c'est-à-dire l'adaptation continue de l'école aux rythmes et capacités d'apprentissage des élèves.

À la suite de ces constats, et dans le cadre du programme gouvernemental d'insertion sociale et professionnelle des jeunes, le directeur du secteur professionnel a demandé la collaboration d'une personne ayant une longue expérience en écoute des jeunes et en relation d'aide, et ils ont bâti ensemble un projet visant à revaloriser les jeunes du professionnel court à leurs propres yeux et aux yeux des autres : il s'agissait de créer pour eux *«un lieu d'accueil et d'accompagnement, afin de les soutenir dans leurs efforts pour un mieux-être humain et scolaire.»*

Cet objectif général s'est concrétisé par l'ouverture d'un local réservé aux jeunes du professionnel court; ce local remplit, de fait, plusieurs fonctions précises.

5.1.1 Les principales fonctions du local «Salon étudiant»

«Au départ, je n'ai jamais donné toutes ces vocations-là à ce Salon», dit l'animatrice. Les choses se sont développées progressivement à partir de son idée initiale et des projets des jeunes. Actuellement, le local constitue, pour les élèves du professionnel court :

— un lieu où ils peuvent trouver *«un accueil, une présence à leur vécu, et une écoute attentive de leurs besoins, leurs désirs, leurs inquiétudes, leurs espoirs»;*

— un lieu où on les encourage au plan scolaire;

— un lieu *«où on les brasse»*, aussi;

— un lieu d'appartenance où ils peuvent se sentir à l'aise et accroître les communications entre eux;

— un lieu de dépannage dans les situations d'urgence;

— une possibilité offerte à certains d'organiser eux-mêmes des activités sur l'heure du midi, et de voir à leur bon fonctionnement;

— la possibilité, pour chacun, de participer à plusieurs activités et d'y réussir individuellement;

— la possibilité de se faire reconnaître de façon positive, comme groupe, par le reste de l'école, en organisant certaines manifestations publiques.

5.1.2 L'organisation du local

- ***«Des débuts tranquilles...»***

Il s'agissait tout d'abord d'installer l'animatrice dans une salle; il lui fallait se faire connaître et accepter par les jeunes du professionnel court, et agir de telle sorte qu'ils reconnaissent sa disponibilité. Puis elle organiserait avec eux le local et certaines activités : ce serait leur territoire. Ils administreraient eux-mêmes le local et verraient à son bon fonctionnement.

- ***La situation et l'aménagement du local***

Le Salon étudiant est situé au troisième étage de l'école.

Il est constitué de deux grandes pièces communiquantes, plus un bureau fermé qui occupe l'un des coins de la salle la plus grande. Pas de fenêtres. L'une des deux pièces est le salon : on y trouve un système de son, des coussins par terre tout au long des murs, un éclairage tamisé; les jeunes peuvent y danser ou y écouter leur musique.

Dans l'autre pièce, une grande table sert aux activités manuelles, et un jeu de hockey sur table est toujours très achalandé. Les deux pièces ont été décorées par les jeunes eux-mêmes. Le «bureau» de la permanente comprend une table de travail et quelques sièges; il sert pour les entrevues; c'est là également que sont installés deux micro-ordinateurs, eux aussi très achalandés.

- ***La permanence et l'animation au local : «Ici, il y a un père et une mère... c'est leur famille...»***

Deux personnes assurent, chaque jour, une présence adulte dans le local. **Marie, la personne responsable**, est là 4 jours par semaine, de midi à 16 heures; elle a fait quatorze ans d'enseignement et dix ans d'animation.

Un professeur qui enseigne les mathématiques au professionnel court est présent lui aussi 4 jours par semaine, à l'heure du midi seulement. Il est là par choix et cela fait partie de sa tâche. Au début, il avait une inquiétude : *«Comment vont-ils m'accepter comme prof ayant un rôle d'autorité, si je suis là tous les jours à jaser et à faire des activités avec eux?... J'ai compris, dit-il, qu'il fallait beaucoup d'amour et d'affection, pour être capable, après, de les réprimander si nécessaire... Quand ils nous acceptent, tout le reste en découle et les*

maths sont plus «le fun»; cela m'aide pour ma matière... Je n'ai plus besoin de faire de rapports sur les étudiants».

Le directeur du secteur professionnel vient de temps à autre passer un moment au local, bavarder avec les jeunes, faire une partie de hockey sur table, poser pour la photo-souvenir avec les deux champions de l'année à ce jeu.

- ***Les heures d'ouverture***

Le local-oasis est ouvert quatre jours par semaine, du lundi au jeudi, de midi à 16 heures. Pendant l'heure du midi, il est ouvert à tous les étudiants du professionnel court 3 et 4. Pendant les heures de cours, l'animatrice assure une permanence : elle fait des rencontres personnelles avec les jeunes, sur rendez-vous de préférence; mais la porte est toujours ouverte, et en tout temps, un jeune peut entrer et parler quelques minutes. Si un enseignant du professionnel court a besoin de parler avec un jeune ou avec un groupe d'étudiants en dehors des heures de classe, il a accès au local.

- ***«Il a fallu être sélectif...»***

Au début, à l'heure du midi, c'était la ruée : de nombreux jeunes du secteur général se présentaient eux aussi au local; on a dû en restreindre clairement l'accès aux élèves du professionnel court, ce qui a *«causé quelques chicanes»*. Cependant, en pratique, ceux-ci ont le droit d'amener des invités du secteur général, et pendant les heures de cours, des jeunes du secteur général sont reçus eux aussi par l'animatrice lorsqu'ils en font la demande, car le «bouche à oreille» fonctionne : *«Va voir Marie, elle nous écoute»*.

5.1.3 Les activités dans le local

«L'animation du midi est une amorce au dialogue...»

Les élèves du professionnel court se sont donné un comité exécutif qui organise les compétitions et gère le salon : il comprend une présidente, un vice-président, deux conseillers, et un préposé à la discipline dans le local, *«qui voit à ce qu'il ne se passe rien de pas correct»*. L'animatrice a une fonction de soutien ou de conseil auprès du comité exécutif.

Le Salon étudiant a offert trois types d'activités en 1985-1986.

a) ***Les activités pendant l'heure du midi pour les jeunes du secteur***

— **Il y a des compétitions auxquelles participent aussi bien les garçons que les filles** : concours de chants et de danse, tir au poignet avec récompense de deux dollars, hockey sur table avec trophées et gala meritas.

— **Il y a plusieurs activités dirigées** : peinture sur tissus, dessin au rétroprojecteur, dessin libre, initiation au vitrail; la vente des objets produits permet l'autofinancement des activités. L'une des plus courues est l'initiation à l'informatique, pour laquelle il y a une liste d'attente : un ancien élève de l'école, fort en informatique, qui travaille maintenant pour une compagnie, agit comme moniteur; il est payé par le secteur professionnel, et vient tous les midis.

— **Il y a enfin des activités de détente** : jeux de cartes, de dames, d'échecs; les jeunes peuvent aussi écouter de la musique et danser, dans la pièce aménagée à cet effet. Quelques fêtes sont organisées au cours de l'année, auxquelles l'ensemble des enseignants du professionnel court participent; à Noël, les étudiants en cuisine ont fait des petites pizzas et des gâteaux.

b) ***Un spectacle rock offert à tous les élèves de la polyvalente***

Quelques jeunes du professionnel court, des rockers, ont monté un spectacle payant qui a été donné trois midis de suite à l'auditorium; 700 élèves y ont assisté : *«Certains pleuraient de contentement : on a fait un show à la face de tout le monde, même les Anglais...»*. L'argent recueilli a servi à défrayer le coût des activités réalisées au local.

c) ***L'après-midi, le local est «un lieu où ils se disent...»***

«Tous les jours, explique l'animatrice, il y en a qui commencent à me parler sur l'heure du dîner .. Tu demanderas à ton prof de te laisser sortir de la classe»... L'enseignant m'appelle au téléphone : *«un tel peut rester 15 minutes»*. D'autres prennent rendez-vous pendant leurs périodes libres. Des étudiants en cuisine *«prennent une chance de passer faire un tour à l'heure de la pause, pendant que leurs plats sont au feu»*. Certains sont exemptés d'une période de cours pour aller rencontrer l'animatrice.

Il y a les chicanes d'amoureux et les ruptures.

Il y a ceux qui subissent le «tiraillage» ou la violence verbale à l'école.

Il y a les problèmes familiaux : lors d'un divorce, ils ont choisi d'aller avec leur père, ou avec leur mère, et ne sont pas heureux : comment faire pour changer? Ou encore, une étudiante «en amour» est enceinte.

Il y a des problèmes d'argent.

Il y a les problèmes de motivation : ils n'aiment pas le professionnel court et se sentent démunis au plan scolaire : d'autres savent qu'ils vont *«sortir avec un très petit diplôme et sont inquiets : qu'est-ce que ça va nous donner de continuer?»*

Enfin, il y a ceux qui ont été attirés par des groupes de drogue : *«le jeune de 14 ans très brillant, pris dans un réseau de drogue qu'il voudrait quitter... un de ses copains engagé dans la prostitution»*.

L'animatrice, chaque jour, offre *«une oreille qui écoute et une bouche qui encourage»*. Elle les renvoie à eux-mêmes : *«Qu'est-ce que tu peux faire?»* Elle est très stricte quant à la confidentialité et les jeunes se sentent respectés : *«On peut tout dire, ça ne sort pas d'ici»*. Sa présence continue permet d'ouvrir la communication à un moment où ces adolescents ont beaucoup de difficulté à communiquer.

Enfin, elle demande à rencontrer chacun de ceux qui veulent quitter l'école : *«Quand je sais qu'un élève est au bord de la porte, dit l'enseignant permanent au local, et quand j'ai épuisé tous mes moyens comme prof, Marie entre dans le décor»*. Elle regarde la situation avec eux : *«Parfois, je les encourage à rester au P.C.; certains sont en cheminement pour rejoindre le professionnel long»*.

- ***«Quand cela dépasse mes compétences, je réfère...»***

Lorsque les jeunes sont face à des difficultés qui nécessitent une aide spéciale, elle cherche à les convaincre d'aller rencontrer la travailleuse sociale, la psycho-éducatrice, le psychologue de l'école. Cela n'est pas toujours facile : ils sont souvent réticents à y aller, car *«ils ne veulent pas être traités comme des clients»*. Parfois, elle les réfère à des ressources extérieures.

5.1.4 Quelques résultats : «globalement, ça les aide à vivre, car on part de ce qui est, et on ne camoufle pas les choses.»

La mise sur pied du local Salon étudiant n'est pas , bien sûr, la seule mesure développée au bénéfice des élèves du secteur professionnel court. Il existe aussi, en particulier, le *Bilan fonctionnel* qui permet de préciser les retards scolaires d'un jeune et d'établir un plan de formation, grâce à l'enseignement par objectif. Et il y a la récupération, mais elle a pour eux une connotation «plutôt punitive». Le local-oasis remplit donc un ensemble de fonctions essentielles pour ces jeunes du professionnel court : il est en quelque sorte *«un foyer à eux»* où ils peuvent se sécuriser entre eux d'abord, prendre confiance en eux, et devenir mieux outillés pour affronter les autres groupes de la polyvalente et l'extérieur. De façon directe ou indirecte, le Salon étudiant réalise l'ensemble de ses objectifs.

- ***«On les sort dss corridors...»***

C'est un premier résultat important, car c'est souvent là qu'ils apprennent à faire des mauvais coups, en cherchant à *«se montrer plus fins que les autres»*.

- ***Le local est bien un lieu d'appartenance et de revalorisation***

«C'est le monde du P.C... ils se comprennent entre eux et s'acceptent mutuellement», explique le directeur adjoint. Il est nécessaire de leur avoir réservé ce local-oasis, car s'il avait été ouvert à tous, *«ce sont les autres élèves, du professionnel long ou du général, qui auraient mené»*.

L'attitude des adultes présents au local contribue à créer ce sentiment d'appartenance : *«On ne s'étonne jamais de rien : on ne désapprouve pas, on ne dit pas non plus que cela n'a pas d'importance... On les écoute»*.

Le sentiment d'appartenance se traduit d'ailleurs par les visites des anciens qui ont terminé le P.C.400 : *«Chaque semaine, il y en a qui reviennent faire un tour au salon, voir leurs amis, ou présenter leur petit(e) ami(e)»*. Cela contribue, dans certains cas, à revaloriser les jeunes : par exemple, l'ancien président du local, qui a fait son professionnel court en cuisine, a un emploi régulier dans un hôtel où il est chargé de faire les desserts : *«P.C.400 ne mène pas toujours à rien»*.

La réussite aux concours organisés sur l'heure du midi, et la fabrication, en activités dirigées, de beaux objets que d'autres vont acheter, contribuent aussi à une revalorisation personnelle.

- ***Le local est aussi un lieu d'intégration sociale***

En effet, venir au «Salon» exige que les jeunes se comportent d'une façon attendue et respectent certaines règles du jeu. L'exécutif étudiant a élaboré quelques Règles du salon qui sont affichées au mur; s'il y a du «tiraillage», si la musique est trop forte, *«on ramène les jeunes aux règles du comité étudiant»*. Tout cela aide au respect de soi-même par le respect des autres : on note, par exemple, une diminution des jurons. *«Il faut parfois savoir être complice de leur non observance d'une règle, explique l'animatrice; par exemple, si un élève nouvellement arrivé au salon allume une cigarette, on le laisse fumer, et on a une discussion avec lui sur la cigarette et le pourquoi de ce règlement ici»*. D'ailleurs, depuis l'ouverture du local, on a noté la disparition du vandalisme chez ces jeunes : *«Rien de brisé au professionnel court depuis deux ans»*.

- ***Des comportements qui changent... «au bénéfice des jeunes et aussi des profs...»***

L'animatrice du local a établi des contacts avec les enseignants de ces élèves. *«Un prof va me dire au téléphone : un tel a un comportement qui m'inquiète... je te l'envoie»*. Elle aide aussi, parfois, à régler des conflits internes entre étudiants.

Dans certains cas, l'évolution est très marquée. *«Jacques commence à être heureux, explique l'animatrice; il avait une peur bleue de tout le monde, c'était le souffre-douleur... Il est d'abord venu voir à la porte... Puis il est rentré... Au début, il me suivait partout, ne me lâchait pas... Il a appris ici à ne plus avoir peur des coups de pied, il a appris que le monde n'est pas si méchant»*. Et l'enseignant permanent parle de Jean-Paul qui *«ne pouvait pas rester assis deux minutes en classe... Je le faisais travailler couché par terre, car il faisait des dégâts dès qu'il bougeait... Aujourd'hui, il est capable de passer tout un cours assis»*.

- ***Le début d'une image différente des jeunes du P.C. dans l'école...***

La simple existence du local, la présence quotidienne et la disponibilité de l'animatrice l'après-midi, et aussi le succès remporté par le concert rock réalisé par les

jeunes du professionnel court eux-mêmes, commencent à revaloriser l'image de ce groupe dans la polyvalente.

- ***«Mais cela reste difficile... ils ont tellement besoin que quelqu'un les amène à croire qu'ils peuvent être bons en quelque chose...»***

«Bien sûr, explique l'animatrice, les jeunes sont contents quand ils sont là sur l'heure de midi, mais à une heure, ça retombe : encore aller au cours». Aussi, même si le local leur a donné quelque chose, c'est parfois lourd... car s'ils se ramassent au professionnel court, il y a des raisons... C'est sûr que les élèves du secteur général sont plus «peppés». Mais après en avoir mieux connu quelques-uns, une chose est claire, dit-elle, ***«ils étaient déficients de manque d'amour...»***.

LE LOCAL MULTI-ETHNIQUE

5.2 À LA POLYVALENTE D'ANJOU : LE «LOCAL MULTI-ETHNIQUE»

La polyvalente d'Anjou accueille des jeunes immigrants qui appartiennent aux nombreuses communautés culturelles habitant sur le territoire de la commission scolaire Jérôme-LeRoyer. En 1984-1985, l'école comptait, sur 1620 élèves, 275 jeunes de 46 nationalités, parlant plus de 20 langues d'origine, dont beaucoup ont immigré à l'adolescence.

Après un an dans l'une des classes d'accueil de la polyvalente, ces élèves sont le plus souvent intégrés à une classe régulière de l'école. Cependant, ces jeunes immigrants rencontrent, dans l'école, plusieurs **difficultés d'insertion sociale et scolaire**.

En février 1984, dans le cadre du programme de prévention de l'abandon scolaire, la polyvalente d'Anjou a confié à une personne responsable la tâche d'analyser la réalité des immigrants dans l'école, en vue de mieux cerner les causes de leurs difficultés d'intégration et de proposer un ensemble d'interventions utiles.

- ***«Immigrer à l'adolescence n'est pas une expérience facile...»***

La première année, la personne responsable a travaillé principalement à **identifier** et à **comprendre** les principales causes des problèmes d'insertion sociale vécus par les jeunes immigrants à la polyvalente. À partir de rencontres avec des élèves et des enseignants des classes d'accueil et avec d'autres jeunes et adultes de l'école, et à partir des résultats issus d'un questionnaire rempli par les élèves immigrants et québécois, elle a pu définir une première problématique[1] :

«L'expérience de ces adolescents migrants n'est pas facile, car ils sont à l'âge où l'on cherche et où l'on construit son identité, où l'on a besoin de points de repère. Or l'adolescent migrant se retrouve d'un jour à l'autre coupé de ses racines et de son milieu d'origine, plongé dans un monde étranger, dans une culture qu'il ne connaît pas et qui bien souvent, ne reconnaît pas la sienne».

À l'école, en particulier, ces jeunes se heurtent à de nombreuses difficultés :

---

[1] Ditisheim, Mona : *Insertion socio-scolaire des clientèles multi-ethniques : Rapport d'activités*, juin 1984. Les éléments de problématique présentés dans les pages suivantes sont tirés de cette étude.

— **difficultés personnelles liées à leur condition d'immigrant : choc culturel, problèmes d'adaptation et d'identité culturelle, absence de maîtrise d'un nouveau code culturel non verbal, conflits de valeurs famille-école;**

— **difficultés liées à leur intégration aux classes régulières, après leur séjour en classe d'accueil : nouveaux modes d'encadrement et de relations profs-élèves, ajustements pour les matières autres que le français;**

— **méconnaissance de ce que vivent les immigrants, par les élèves québécois (et souvent aussi les professeurs), qui manifestent à l'égard de ces jeunes des préjugés, du rejet, de l'impatience;**

— **difficulté, enfin, à se faire une place dans l'école, qui tienne compte de leur besoin légitime de se retrouver avec des camarades de même ethnie ou de même langue, sans que ces regroupements soient perçus comme une menace, ni par les adultes de l'école qui désirent les voir s'intégrer aux élèves québécois, ni par les autres adolescents qui tendent à percevoir ces groupes «autres» comme des adversaires en puissance. En particulier : *«le regroupement de ces élèves à la cafétéria, soit par ethnie, soit par langue parlée*** (arabe, espagnol, créole) **semble déranger aussi bien les adultes (qui trouvent que c'est la porte ouverte à des batailles rangées), que les autres adolescents (ce que l'on ne comprend pas est souvent menaçant)».**

Par ailleurs, même si ce n'est pas le cas pour tous, certains jeunes rencontrent des problèmes de sous-scolarisation, voire d'**analphabétisme**, de même qu'un **déclassement scolaire dû à un nouvel apprentissage linguistique ou aux différences de programmes scolaires. Tout cela a des répercussions sur le développement personnel de l'adolescent, en particulier son image de soi, et sur l'intégration à son nouveau milieu.**

Enfin, *«une intégration silencieuse et discrète peut dissimuler des tiraillements et des conflits personnels importants»*, chez certains jeunes qui doivent eux aussi être rejoints.

- ***Les deux grands axes d'action retenus par la personne responsable***

Après avoir cherché à comprendre d'où venaient les difficultés d'insertion scolaire et sociale de ces jeunes, celle-ci s'est donné deux pistes d'intervention principales :

— ***Une intervention auprès des adolescents immigrants eux-mêmes***, afin de les aider à mieux vivre la rupture avec leur pays d'origine, et de les aider à assumer leur intégration à la société québécoise tout en trouvant leur propre identité culturelle.

— ***Une information et une sensibilisation du milieu d'accueil***, afin de rendre l'ensemble des adultes et des élèves de l'école plus conscients des réalités vécues par les jeunes immigrants et plus désireux de les aider, en connaissant mieux leurs cultures et en acceptant les différences.

Une sensibilisation des parents immigrants aux difficultés d'intégration vécues à l'école par leurs enfants apparaissait un axe d'intervention également nécessaire.

- ***Pour les jeunes immigrants, un lieu de rencontre autre que la cafétéria : le Local multi-ethnique***

Comme l'écrit la responsable dans son *Rapport d'activités*, *«quiconque a fait l'expérience de vivre dans un pays dont il maîtrise mal la langue (éventuellement les coutumes, le code non-verbal, etc.) sait la tension et la fatigue que cela représente que d'essayer de comprendre et d'essayer de parler; il connaît aussi les frustrations qui s'accumulent lorsqu'on ne comprend pas tout, lorsqu'on renonce à s'exprimer parce qu'on n'y arrive pas, la difficulté à affronter les sourires (sympathiques ou narquois) lorsqu'on fait des contre-sens, des erreurs... Tout ceux qui ont connu cela savent le plaisir (le soulagement!) que cela représente de rencontrer quelqu'un qui parle et comprend sa propre langue, avec qui on peut échanger au rythme-même de nos pensées, jouer avec les nuances et plaisanter (on ne peut faire certains jeux de mots que dans telle ou telle langue)»*.

Si l'on créait pour les jeunes immigrants un lieu où ils pourraient se retrouver, parler, rire et jouer dans leur langue, peut-être n'éprouveraient-ils plus le même besoin de s'agglutiner à la cafétéria? C'est ainsi que fut mis sur pied *«un local multi-ethnique où le Québec aurait aussi sa place»*.

5.2.1 Les fonctions du Local multi-ethnique

Le moyen privilégié pour l'insertion sociale des jeunes immigrants a été l'ouverture de ce local où un accueil serait assuré en permanence par un adulte disponible. Le local, que les élèves immigrants se sont approprié en le décorant, a les caractéristiques suivantes; il est:

— un lieu réservé aux jeunes immigrants encore en classe d'accueil et à ceux déjà intégrés aux classes régulières, où ils peuvent se rendre d'eux-mêmes en tout temps en dehors des périodes de cours;

— une présence adulte permanente, connaissant bien les difficultés de l'adolescent immigrant et disponible pour l'écouter et pour l'aider;

— un lieu où le jeune immigrant peut exprimer ses difficultés d'intégration scolaires, ou personnelles;

— un «foyer» où il lui est possible de se regrouper, par communauté ou langue parlée, sans que cela soit menaçant pour le reste de l'école, et où il peut s'exprimer dans sa langue d'origine avec ses compatriotes lorsqu'il en a envie, sans subir les sarcasmes des autres étudiants; un lieu où il peut écouter sa musique et parfois manger ses mets typiques;

— un lieu d'où il peut faire connaître sa culture en organisant des manifestations pour toute l'école;

— un lieu où il peut apprendre à nommer et à confronter certains traits de sa culture d'origine avec ceux des autres communautés ethniques et de la communauté d'accueil.

Le Local multi-ethnique est donc devenu le centre vital des activités visant le soutien à l'intégration des jeunes immigrants et la sensibilisation du milieu scolaire d'accueil. On y a pris en charge plusieurs des activités déjà mises en marche l'année précédente, et on en a créé de nouvelles.

5.2.2 L'organisation du local

- *La situation et l'aménagement du local*

Situé à l'entrée du corridor menant au vestiaire des étudiants et à quelques pas de la cafétéria, sur une voie très achalandée de la polyvalente, le Local multi-ethnique est une salle sans fenêtres. Sans avoir la taille d'un local de classe, il est suffisamment vaste pour qu'on ait pu y aménager des «coins», selon divers centres d'intérêt. On y trouve :

— ***Le coin échange***, au fond du local, avec quelques fauteuils en demi-cercle autour d'une table basse, où les jeunes immigrants peuvent échanger leurs impressions sur le dernier match de soccer, plaisanter, faire des blagues dans leur langue;

— ***Un coin pour écouter de la musique ou danser***, isolé par un paravent;

— ***Quelques petites tables*** où d'autres peuvent jouer aux échecs, dîner ou lire;

— ***Deux longues tables de travail et plusieurs chaises***, où certains se regroupent pour terminer un devoir;

— Face à la porte, ***le bureau de l'animatrice*** que l'on salue dès l'arrivée;

— Enfin, près de l'entrée, ***un appareil téléphonique*** souvent utilisé et très populaire également auprès des jeunes Québécois qui, en venant téléphoner, entrent en contact avec les immigrants et apprennent à les côtoyer;

— ***Un grand tableau d'affichage*** informe des dernières parutions traitant de la réalité multi-ethnique du Québec : coupures de presse; articles sur la francisation de l'école juive, sur la communauté arabe à Montréal, sur les «boat people», sur la communauté asiatique à Montréal; reportage de la revue *Actualité* sur la communauté haïtienne, etc.;

— ***Des monographies sur les communautés culturelles du Québec*** sont suspendues au plafond par des fils.

Au mur du local, des affiches colorées rappellent la terre natale : soleil des Antilles, carnaval sud-américain, paysages divers. Une aquarelle représentant un paysage cambodgien est l'oeuvre d'un jeune étudiant venu du Cambodge.

Deux autres salles appartenant à la Vie étudiante peuvent être utilisées pour les activités : le Salon étudiant, voisin du Local multi-ethnique, sert au visionnement de diaporamas ou de courts métrages; la Salle des rencontres, ouverte sur la cafétéria et servant généralement aux joueurs d'échec et de scrabble, peut être utilisée pour présenter des expositions organisées par diverses communautés culturelles fréquentant le Local multi-ethnique.

- ***Les heures d'ouverture***

Le local est ouvert toute la journée, cinq jours par semaine. Très achalandé pendant les récréations et surtout aux heures de dîner, il accueille aussi les jeunes durant leurs périodes libres. Les deux périodes de dîner, l'une pour le premier cycle, les classes d'accueil et l'adaptation scolaire, et l'autre pour le deuxième cycle, s'étalent de 11h30 à 14h et sont de loin, les moments les plus fébriles.

Exceptionnellement, lors des périodes de préparation intensive d'activités, les jeunes peuvent fréquenter le local pendant les heures de cours : un mot écrit par l'animatrice du local à l'intention de leur enseignant qui doit le signer, permet de libérer l'élève tel jour, à telle heure.

- ***L'accès au local : une démarche volontaire du jeune immigrant***

En début d'année, les responsables du local font connaître son existence aux élèves des classes d'accueil. Mais ce sont surtout le «bouche-à-oreille» et les invitations à organiser ou à participer à des manifestations culturelles dans le local qui incitent les jeunes des diverses communautés culturelles à le fréquenter.

Ils s'y sentent chez eux; mais cela n'empêche pas que certains élèves québécois de souche, qui ont fréquenté les jeunes immigrants à l'occasion de projets particuliers, soient devenus, eux aussi, des habitués. *«Il s'agit surtout d'élèves de 1re ou 2e secondaire et de jeunes des secteurs «professionnel» ou «adaptation scolaire», qui semblent avoir plus que les autres, peut-être, besoin de ce type de lieu plus intime que la cafétéria, avec un adulte disponible»*, explique l'animatrice.

Les professeurs qui enseignent à l'accueil ou dans les classes régulières peuvent inviter certains jeunes immigrants qui manifestent des problèmes particuliers, d'isolement surtout, à prendre contact avec les responsables du local.

- ***La permanence au local***

Deux personnes assurent la permanence au local. Une animatrice d'origine suisse, psychopédagogue de formation, et un animateur immigrant lui-même d'origine haïtienne, déjà connu dans l'école comme stagiaire et suppléant.

L'animatrice était seule les deux premières années, moment où elle a mis en marche une bonne partie des activités décrites plus loin. Elle a dû *«faire son trou»* : *«Ce n'est pas facile de connaître les gens et de se faire connaître dans une polyvalente... J'ai expérimenté moi-même l'intégration à la polyvalente... C'est en faisant ma recherche, la première année, en allant un peu partout, dans les salles des professeurs, que j'ai été un peu connue de tout le monde»*.

En 1985-1986, les deux animateurs, travaillant chacun à temps partiel, se sont partagé la tâche d'animation afin que le local soit ouvert tous les jours : le lundi, il sont là ensemble afin de coordonner les activités, et chacun travaille seul deux autres jours.

5.2.3 Les activités mises en œuvre pour favoriser l'insertion sociale et scolaire des jeunes d'origines ethniques diverses

Avant de commencer à mettre sur pied des activités, l'animatrice du local, en collaboration avec la responsable du «suivi après l'accueil», est allée s'enquérir auprès des jeunes immigrants **des difficultés concrètes auxquelles ils avaient à faire face, au plan scolaire ou à d'autres plans**. Pour cela, elles ont organisé en 1984-1985 des rencontres avec les élèves fréquentant les classes d'accueil ou avec d'anciens élèves des classes d'accueil maintenant intégrés aux classes régulières. Ces jeunes ont su exprimer le choc culturel et les difficultés auxquelles ils ont à faire face, mais aussi les attitudes hostiles du milieu d'accueil. **Un atelier d'écriture** offert aux élèves de l'accueil a donné à ceux-ci l'occasion de se raconter, tout en acquérant une meilleure maîtrise du français écrit. Ces rencontres et cet atelier ont permis de recueillir des témoignages précieux pour une sensibilisation ultérieure du milieu scolaire.

Qu'elles aient été élaborées l'année précédente, ou qu'il s'agisse de projets nouveaux, les activités réalisées au Local multi-ethnique peuvent être regroupées en deux grandes catégories : celles qui s'adressent aux jeunes immigrants eux-mêmes, et celles qui visent à sensibiliser le milieu d'accueil.

a) *Les activités s'adressant aux adolescents eux-mêmes*

Ce sont principalement les suivantes :

- ***Des interventions individuelles très diversifiées : «Quand on a des misères, on vient rencontrer Mona».***

Il s'agit d'**écouter** le jeune immigrant, de lui permettre d'exprimer ses difficultés personnelles ou scolaires, de **l'informer** sur les ressources existant à l'école ou dans la communauté, de **l'aider** à résoudre un problème, de **le soutenir** lorsqu'il entreprend une démarche (cours d'été, inscription au cégep) et de **le dépanner** dans certaines situations.

— **Le local est donc un lieu d'accueil et de dépannage pour le jeune et parfois sa famille.** Les animateurs interviennent dans les situations difficiles : isolement familial, tentative de suicide, situation financière très précaire, famille dispersée. Ils donnent aussi un coup de main pour des questions courantes : démarches bancaires pour un étudiant, recherche de loisirs dans le quartier de l'élève, recherche d'une famille de cultivateurs qui pourrait accueillir le jeune au mois d'août, suggestion d'un organisme qui pourra aider sa famille à remplir sa déclaration d'impôt.

— **Le local sert aussi de refuge durant la phase d'adaptation au pays :** après les longues heures d'apprentissage linguistique, le local offre une halte où le jeune peut s'exprimer dans sa langue d'origine, avec ses compatriotes. Les jeunes peuvent aussi y apporter leurs mets typiques pour dîner, sans craindre qu'on les ridiculise, et cela évite les différends à la cafétéria où plusieurs n'aiment pas manger à cause du bruit et des moqueries.

— **Enfin, le jeune immigrant peut venir exprimer au local ses difficultés scolaires, et on l'aide à amorcer des solutions** : parrainage d'élèves ayant des difficultés dans une matière par un autre qui réussit bien; soutien à l'étudiant pour demander l'aide de son professeur; parfois, intervention auprès de celui-ci afin d'attirer son attention sur les conséquences des difficultés scolaires pour l'intégration du jeune à la société qui l'accueille.

- ***Des activités de parrainage***

Trois types de parrainage ont fonctionné en 1984-1985 :

— **Un parrainage par des élèves de 3e secondaire, organisé après une offre spontanée** de la part de quelques-uns, à la suite d'une prise de conscience des difficultés scolaires de certains immigrants. Cette offre, étendue à d'autres élèves de 3e secon-

daire, a permis de former des groupes qui ont travaillé, pendant les derniers mois de l'année, une fois par semaine durant l'heure du dîner, surtout en français oral.

— **Un parrainage organisé par des élèves de 5e secondaire, dans le cadre du cours de religion.**

— **Un parrainage des 60 élèves haïtiens par les adultes haïtiens de l'école.**

Étant donné que ce sont souvent les jeunes haïtiens qui sont mêlés à des bagarres raciales dans l'école, on a pensé que 9 adultes haïtiens, regroupés en un Comité de parrainage, pourraient offrir chacun support, présence et encadrement à quelques-uns de ces 60 jeunes : *«Ils pourraient aider à la compréhension et aux relations entre ces élèves et les autres professeurs, et aussi entre les parents haïtiens et l'école»*.

- ***La remise sur pied du Journal étudiant***

Dès son arrivée en février 1984, l'animatrice du Local multi-ethnique a travaillé à faire redémarrer ce journal, avec l'aide d'un stagiaire à la Vie étudiante qui *«a donné un gros coup de main pour le calibrage»*. Le journal était, selon elle, un moyen important pour *«donner la parole dans l'école aux jeunes immigrants en diffusant de leurs textes»*, ce qui, du même coup, *«contribuait à informer et à sensibiliser les élèves québécois»*.

En 1984-1985, le journal paraît quatre fois et on y trouve 38 articles, dessins ou poèmes faits par 32 jeunes immigrants de l'école. En 1985-1986, le Journal étudiant est pris en charge par l'option journalisme, et deux textes d'élèves immigrants y sont publiés.

- ***La présentation de courts et longs métrages portant sur l'intégration de jeunes immigrants au Québec***

Ces films sont projetés durant les heures de dîner à l'intention de tous les jeunes et de tous les adultes de l'école, généralement dans le cadre d'un ensemble d'activités mettant en évidence une communauté particulière (semaine du Liban, semaine d'Haïti, semaine du Cambodge, etc.).

b) ***Les activités visant à informer et à sensibiliser le milieu scolaire sur la réalité multi-ethnique***

Ces activités, dont plusieurs ont été mises sur pied l'année précédente, sont très diversifiées.

- ***Un concours d'identification de drapeaux***

Pour «officialiser» et reconnaître publiquement la présence des immigrants dans l'école, on a pavoisé la cafétéria de drapeaux des 17 nations les plus représentées dans l'école. Cette manifestation a donné lieu à un concours visant à identifier l'origine des drapeaux exposés : des affiches représentant tous les drapeaux des Nations-Unies ont été placées, à titre de référence, à la bibliothèque, au local de vie étudiante, et dans les salles de géographie et d'histoire. Cela a suscité de l'intérêt sur les différents pays d'origine des étudiants de l'école, et sur les difficultés historiques, politiques et humaines vécues par plusieurs de ces pays. En effet, chacun des 50 jeunes ayant participé au concours devait rencontrer un jeune venant d'un autre pays que le sien.

Le prix était un exemplaire dédicacé d'un livre intitulé *L'eau de la liberté*, écrit par Doan, une jeune réfugiée vietnamienne inscrite les années précédentes en classe d'accueil. Cela lui a fait une publicité dans l'école et plusieurs membres du personnel ont acheté le livre.

- ***Un feuillet de voeux du Nouvel An en une dizaine de langues***, offert à tous les élèves de l'école.

- ***Un concours de journalisme*** sur le thème «Le monde qui nous entoure», dans le cadre des cours de français de 4e et 5e secondaire.

- ***Des dégustations de mets nationaux*** par les jeunes de diverses communautés, dans le but de faire connaître leur région «par le palais».

Les professeurs et les élèves de l'école ont participé en grand nombre à des échanges informels autour des plats de cuisines nationales que les étudiants immigrants étaient fiers et heureux de présenter. Par exemple en février, à la fête du Têt (le Nouvel An vietnamien), une vingtaine de jeunes Vietnamiens ont pris en charge la préparation du menu composé de mets typiques préparés par eux-mêmes

et leurs parents. De jeunes Cambodgiens ont fait de même, à l'occasion du Nouvel An cambodgien, en avril.

Ces dégustations accompagnent souvent d'autres manifestations culturelles : vernissage d'une exposition des oeuvres d'un jeune peintre cambodgien de l'école, vente du livre écrit par la jeune Vietnamienne, etc. L'animatrice du local voit à en faciliter l'organisation.

- ***Une exposition d'aquarelles faites par un élève cambodgien***

  Organisée deux années de suite, cette exposition a permis aux élèves et au personnel de l'école d'admirer et d'acheter ces représentations de paysages cambodgiens, mais aussi de scènes hivernales québécoises.

- ***Une «Fête multi-ethnique» organisée par les élèves et quelques adultes de l'école, pendant l'heure du dîner***

  Afin de sensibiliser l'ensemble de l'école à la richesse culturelle de la polyvalente et de donner aux immigrants l'occasion de se faire connaître en présentant certains aspects de leur pays et de leur culture d'origine, on a organisé, à la fin de l'année scolaire, une grande exposition au cours de laquelle adultes et élèves ont pu *«visiter»* plus de 15 pays. Munis d'un *«passeport»* qu'ils pouvaient faire estampiller, à chaque escale, d'étampes imaginées et gravées par les jeunes eux-mêmes, ils ont circulé *«d'un bout du monde à l'autre»*. Accueillis dans divers kiosques par des élèves en costume national au son de musiques folkloriques, ils ont pu admirer des objets d'art ou d'artisanat, des monnaies, des timbres, regarder des diaporamas, goûter certaines friandises. Certains élèves ont dansé sur une estrade et ont recueilli beaucoup d'applaudissements.

  De plus, la troupe «Les Sortilèges» a présenté le matin et l'après-midi, pendant les heures de cours, un spectacle de danses folkloriques de nombreux pays et du Québec, auquel les élèves accompagnés de leurs enseignants ont pu assister.

- ***Un tableau d'affichage sur les nouvelles internationales, installé à la cafétéria***

  L'objectif de cette opération est «d'informer les jeunes et les adultes de l'école sur la situation politique et sociale des autres pays.»

- ***Une exposition itinérante de monographies sur les communautés culturelles du Québec***

  Cette exposition, qui dure une semaine chaque fois, circule dans les salles des enseignants et au secrétariat de l'école.

- ***La rédaction de courts articles dans le Bulletin de liaison du personnel de l'école, par l'animatrice du local***

  Un bulletin de liaison, ***Le lien***, est distribué chaque semaine à tous les adultes qui interviennent dans l'école : professeurs, directeurs, animateurs, secrétaires, etc. La responsable du local y publie de courts messages de sensibilisation à l'intention du personnel de l'école. Ces messages sont, la plupart du temps, des témoignages d'adolescents, tirés d'entrevues ou de textes écrits par eux, comme cette réflexion d'une adolescente immigrante : *«La maîtresse a cru longtemps que je ne l'écoutais pas, parce que je ne la regardais pas. Chez nous, c'est pas poli de regarder les gens en face».*

  Plusieurs adultes de l'école ont manifesté, lors d'une évaluation, l'utilité pour eux de ces petits messages, qui leur ont «appris des choses» leur permettant de mieux saisir certaines attitudes et comportements de ces jeunes.

- ***Le recueil et la mise à la disposition des enseignants d'une documentation concernant les communautés culturelles et la problématique de l'intégration des élèves immigrants***

  L'animatrice du local a travaillé à constituer un fonds de matériel didactique et de documents de consultation : collection de disques et de cassettes accessibles à tous les élèves et à tous les adultes, ouvrages de littérature étrangère traduits, encyclopédie sur les peuples du monde centrée sur la vie quotidienne, les traditions, les rites et les coutumes de ces peuples. Cette collection de documents visuels et so-

nores veut aider les enseignants à concrétiser la dimension interculturelle dans leur enseignement.

c) *Le Local multi-ethnique : un complément important à d'autres mesures*

Le local, avec ses deux animateurs, s'inscrit dans un ensemble de mesures particulières adoptées par la polyvalente au bénéfice des jeunes immigrants, qui constituent environ 17% de sa clientèle.

— Il y a tout d'abord **les cinq classes d'accueil** qui regoupent une cinquantaine d'étudiants pour dix mois; elles visent à leur procurer un niveau de compréhension du français oral et écrit et une maîtrise des matières suffisants pour leur intégration dans une classe régulière.

— Il y a également la possibilité, pour les jeunes dont la connaissance du français est insuffisante après dix mois, de recevoir **un soutien linguistique et une aide pédagogique.**

— Enfin, **un éducateur-conseiller à chaque niveau scolaire** est chargé de suivre les élèves intégrés aux classes régulières pour les informer et les soutenir dans leur adaptation. En effet, «le suivi auprès des élèves intégrés» fait partie de la tâche des enseignants d'accueil.

5.2.4 Quelques résultats et interrogations

Selon les deux animateurs, *«il apparaît évident que ce projet répond à un besoin dans l'école. En effet, les jeunes immigrants vivent toutes sortes de difficultés d'intégration (des problèmes de communication aux problèmes personnels, en passant par les difficultés à se faire des amis). De plus, les professeurs et les élèves québécois sont souvent mal informés et expriment parfois des préjugés à l'égard des nouveaux venus».*

- *Quelques données quantitatives*

Le Local multi-ethnique a accueilli en moyenne 60 jeunes par jour à l'heure du dîner, mais comme cette période se divise en deux temps, il n'y a jamais plus de 15

à 20 personnes à la fois dans le local. Cependant, au printemps, dès qu'il fait très chaud, «tout le monde est dehors et il n'y a pas trois chats dans le local».

Par contre, les jours où l'on fait, par exemple, des dégustations, il peut y avoir jusqu'à 150 personnes (élèves et professeurs) qui se présentent au local.

En général on peut distinguer, explique l'animatrice, *les «habitués»* qui viennent dîner au local tous les jours; *les «anciens»*, c'est-à-dire les habitués de l'an dernier qui ne ressentent plus la nécessité de fréquenter le local régulièrement, mais reviennent faire un tour de temps à autre; et *les «occasionnels»* qui reviennent irrégulièrement pour des raisons précises (demande d'aide, téléphone, activité spéciale).

L'animatrice tient à souligner que *«le local n'est pas un ghetto»* : *«Même s'il est surtout fréquenté par des immigrants, les élèves d'adaptation scolaire, les plus jeunes du Secondaire 1 et 2, et ceux du secteur professionnel, y viennent aussi... Tous ceux qui sont perdus dans cette grande bâtisse et qui semblent avoir besoin, plus que les autres peut-être, d'un tel lieu plus intime que la cafétéria, avec un adulte disponible»*.

- ***Quelques résultats et quelques améliorations envisagées***

— **Les responsables du local ont été des personnes-ressources pour les jeunes immigrants et leurs familles.** Ils ont, par exemple :

- fait une recherche de loisirs pour un élève, dans son quartier;
- trouvé un organisme qui puisse aider la famille d'un jeune à remplir sa déclaration d'impôt;
- trouvé une famille de cultivateurs acceptant d'accueillir un élève au mois d'août;
- encouragé les parents d'une jeune immigrante à envoyer leur fille chez un ophtalmologiste;
- fait des démarches bancaires pour un élève;
- contribué à évaluer, en espagnol, un jeune dont les acquis en français n'étaient pas suffisants;

- apporté régulièrement une aide scolaire à plusieurs.

— **L'existence du local avec ses deux permanents a contribué à sensibiliser et à informer les adultes de l'école** : les animateurs ont beaucoup écouté les élèves, mais aussi écouté les professeurs qui, parfois, ont besoin de parler des difficultés d'un élève.

«Quand on connaît les détails culturels qui expliquent le comportement, on est plus sympathique à leur égard», écrit un enseignant.

— *Le local a suscité dans l'école des collaborations autour des jeunes immigrants.* La personne responsable souligne sa préoccupation, et en même temps la difficulté, d'impliquer le maximum de personnes dans l'école : *«Aller chercher la collaboration de quelqu'un dans une polyvalente de 2000 élèves, cela demande de l'énergie, de l'énergie...»*.

Mais elle souligne également **la multiplication progressive des collaborations** au cours des trois années : collaborations formidables des animateurs à la vie étudiante, tout au long ; collaboration de l'administration, des animateurs de pastorale, des concierges lors de l'organisation des fêtes, des éducateurs- conseillers; collaboration des bibliothécaires qui vont faire une recherche bibliographique, du responsable de l'audiovisuel.

Quelques enseignants ont apporté eux aussi une collaboration active, mais ils sont rares : Les professeurs d'art-communication ont apporté une collaboration efficace à l'organisation de l'exposition d'aquarelles... Un professeur de français qui a planifié le concours de journalisme avec l'animatrice, puis a aidé les élèves intéressés à travailler, «a pris du temps sur ses heures de dîner pour des rencontres».

— ***«C'est souvent le temps qui manque...»***

Plusieurs autres projets n'ont pu être réalisés ou repris une deuxième année, soit par manque de temps des élèves *«qui sont débordés de travail et n'ont pas assez de périodes libres»*, soit *«à cause du surmenage qui sévit au sein du corps enseignant»*. Parfois enthousiasmés au départ d'un projet, ceux-ci ne réussissent pas à le mener à terme.

Par exemple : des projets proposés aux professeurs de géographie n'ont pu être réalisés. On déplore aussi qu'un projet de jumelage d'une classe du secteur régulier avec une classe d'accueil n'ait pu être repris en 1985-1986 : l'année précédente, le jumelage de tous les élèves d'une classe régulière de 3e secondaire avec des élèves de classes d'accueil avait en effet demandé beaucoup d'énergie de la part des enseignants (préparation avec leurs élèves de questions-guides à poser aux jeunes immigrants, trois rencontres de prise de contact, un repas communautaire, un voyage des deux groupes ensemble à Québec avec rallye d'exploration de la ville, etc.).

— **Les animateurs du local souhaiteraient pouvoir participer davantage aux journées pédagogiques.**

En 1985-1986, ils ont eu une heure pour passer un document vidéo d'une vingtaine de minutes, produit par le MEQ, sur la discrimination à l'école secondaire. Le visionnement de ce document, centré sur *«ceux qui dérangent»* (le professionnel court et les immigrants), a été suivi d'une discussion. L'une des conséquences de cette participation à une journée pédagogique a été l'organisation du parrainage des élèves haïtiens.

— **Il faudrait accentuer l'organisation de rencontres avec les parents des jeunes immigrants, et les parents québécois de souche.**

— **Il faudrait aussi se préoccuper plus spécialement des jeunes immigrants qui quittent l'école encore très peu scolarisés,** après un séjour prolongé en classe d'accueil.

— Enfin, la personne responsable suggère **que l'on organise dans l'école d'autres locaux de ce type,** *«afin que tous les élèves ayant besoin d'un contact non-contraignant avec un adulte, ou d'un endroit où se réfugier, puissent en bénéficier».*

- ***«Mon objectif à long terme : devenir inutile...»***

Un tel objectif des animateurs est logique, puisqu'ils visent l'intégration des jeunes immigrants au milieu scolaire et à la société d'accueil.

Déjà, l'existence du local contribue à réaliser cet objectif : *«Je me sens mieux qu'avant avec les profs et les élèves, dit un jeune Vietnamien... Cette année, la*

plupart de mes amis sont des Québécois». Le Local multi-ethnique joue un rôle important dans cette adaptation : *«Comme je suis gênée, explique une jeune Polonaise, c'est plus facile de m'exprimer ici dans un petit groupe»*. D'autres apprécient d'avoir un lieu *«où l'on peut travailler à deux, où on peut travailler et parler en même temps»*. Ils apprécient aussi que *«les profs de l'accueil viennent dîner ici des fois»*.

- ***«Dans un Québec de plus en plus multi-culturel, l'école est un lieu où l'apprentissage de la tolérance et de l'acceptation des différences doit être fait.»***

  C'est ce que souligne l'animatrice du local : *«Un des défis de l'avenir, à la polyvalente Anjou, c'est d'apprendre à être Québécois de vieille souche sans se sentir envahis par les «étrangers»; c'est aussi de provenir d'un pays d'une culture différente sans se sentir "de trop"»*.

  «Cette année, je viens moins souvent au local, dit une jeune Colombienne, j'ai des amis dans l'école, autant des Québécois que des jeunes de l'accueil».

ANNEXE 1

LISTE ET COORDONNÉES DES LOCAUX-OASIS

PAR CATÉGORIE DE LOCAL, PAR RÉGION ADMINISTRATIVE ET PAR ÉCOLE

Première catégorie : le local-soupape

RÉGION 03

- **Commission scolaire Beauport**

Académie Ste-Marie (1re et 2e sec.) : Le local «Ressource»
10, rue de l'Académie, Beauport, QC G1E 4W1
Tél. : (418) 666-4460

Membre de la direction responsable du local en 1987-1988 : Camille SANSFAÇON
Membre de la direction responsable du local en 1985-1986 et 1986-87 : Gilbert RIOUX
Animatrice du local de 1985-1986 à 1987-1988 : Cynthia MORIN

- **Commission scolaire Côte-de-Beaupré**

Polyvalente Mont-Ste-Anne (1re à 5e sec.) : Le «Centre de dépannage»
10975, boulevard Ste-Anne, Beaupré, QC G0A 1E0
Tél. : (418) 827-4551

Membre de la direction responsable du local en 1987-1988 : André LARSEN
Membre de la direction responsable du local de 1984-1985 à 1986-1987 : Jones BOIES
Animateur du local en 1984-1985 : Guy TREMBLAY
Animateur du local depuis 1985-86 : le directeur à la Vie étudiante remplit cette fonction

RÉGION 05

- **Commission scolaire catholique de Sherbrooke**

Polyvalente Le Ber (3e, 4e et 5e sec.) : Le local «120»
940, rue Ste-Famille, Sherbrooke, QC J1E 1V1
Tél. : (819) 822-5333

Membre de la direction responsable du local en 1987-1988 : Marcel ROBIDAS
Membre de la direction responsable du local en 1985-86 et 1986-87 : Richard THERRIEN
Animateurs du local de 1985-1986 à 1987-1988 : Les enseignants

- **Commission scolaire régionale protestante District of Bedford**

Massey-Vanier Regional High School : Le local «Face-Up»
C. P. 20, Cowansville, QC H2K 3H2
Tél. : (514) 263-6660

Membre de la direction responsable du local de 1985-86 à 1987-88 : R. K. DOUGLAS
Animatrice du local de 1985-1986 à 1987-1988 : Linda PERSON

RÉGION 06-3

- **Commission des Écoles catholiques de Montréal**

Polyvalente Édouard-Montpetit (1re à 5e sec.) : «L'Oasis»
6200, rue Pierre-de-Coubertin, Montréal H1N 1S4
Tél. : (514) 596-4140

Membre de la direction responsable du local en 1985-86 et 1986-87 : Claude CORBEIL
Animateurs des deux locaux en 1985-86 : Pierrette BEAUDOIN (secteur général)
Clément DESCHÊNES (secteur professionnel)
Animateur du local en 1986-1987 : Clément DESCHÊNES

Polyvalente Jeanne-Mance (1re à 5e sec.) : «L'Oasis-secondaire II»
«L'Oasis-secondaire III et IV»

4240, rue Bordeaux, Montréal H2H 1Z4
Tél. : (514) 527-9621

Membre de la direction responsable du local de 1985-86 à 1987-88 : Jean-Marc POULIN
Coordonnateur de 1985-1986 à 1987-1988 : Roland VEZINA
Animateurs du local en 1985-1986 : Les enseignants de 2e et 3e secondaire
Animateurs du local en 1986-1987 et 1987-1988 : Les enseignants de 2e, 3e et 4e secondaire

RÉGION 06-3

- **Commission des écoles protestantes du Grand Montréal**

École de Roberval (1re à 5e sec.)
1370, rue de Castelnau est, Montréal H2E 1R9
Tél. : (514) 273-4451

Membre de la direction responsable du local de 1985-1986 à 1987-88 : M. SERROUYA
Animateur du local de 1985-1986 à 1987-1988 : Gérard ROBINSON

RÉGION 09

- **Commission scolaire Manicouagan**

Polyvalente Des Baies (1re à 5e sec.) : Le local «Le Havre»
40, rue Michel Hémon, Baie-Comeau G4Z 2K4
Tél. : (418) 589-6755

Membre de la direction responsable du local en 1987-1988 : Lise ARSENAULT
Membre de la direction responsable du local en 1985-1986 et 1986-87 : Yves McNEIL
Animateur du local en 1985-1986 : Michel OTIS
Animatrices du local en 1986-1987 : Andrée LEBLANC et Marie-Claire DION

Polyvalente Des Rives (3e, 4e et 5e sec.) : Le local «FR-85»
640, boulevard Blanche, Baie-Comeau G5C 2B3
Tél. : (418) 589-9814 : direction
(418) 589-1307 : coordonnateur

Membre de la direction responsable du local en 1985-86 et 1986-87 : Serge BOUCHARD
Coordonnateur en 1985-1986 et 1986-1987 : Raymond COULOMBE
Animateurs du local en 1985-1986 : Les enseignants
Animateurs du local en 1986-1987 : Les enseignants et surveillants d'élèves

Deuxième catégorie : Le local de soutien individuel continu

RÉGION 05

- **Commission scolaire catholique de Sherbrooke**

Polyvalente Le Ber (3e, 4e et 5e sec.) : Le «Local de soutien aux adolescents»
940, rue Ste-Famille, Sherbrooke, QC J1E 1V1
Tél. : (819) 822-5333

Membre de la direction responsable du local en 1987-1988 : Marcel ROBIDAS
Membre de la direction responsable du local en 1985-86 et 1986-87: Richard THERRIEN
Animatrice du local en 1985-1986 : Michèle BROUSSEAU
Animatrices du local en 1986-1987 : Michèle BROUSSEAU
Animatrice du local en 1987-1988 : Lorraine FAUCHER

Polyvalente Montcalm (3e, 4e et 5e sec.) : Le «Local de soutien»
2050, rue Portland, Sherbrooke, QC J1J 1T9
Tél. : (819) 822-5555

Membre de la direction responsable du local de 1985-86 à 1987-88 : Léopold JODOIN
Animatrices du local en 1985-1986 : Martine BROUILLETTE et Louise ROY
Animatrice du local en 1986-1987 : Louise ROY
Animateur du local en 1987-1988 : Alain LAJOIE

Troisième catégorie : Le local de rencontres et d'activités de groupe

RÉGION 01

- **Commission scolaire de Matane**

Polyvalente de Matane (3e, 4e et 5e sec.) : Le «Local d'insertion sociale»
455, rue St-Rédempteur, Matane, QC G4W 1K7
Tél. (418) 562-5429

Membre de la direction responsable du local de 1985-86 à 1987-88 : Maurice GAUTHIER
Animatrice du local en 1985-1986 : Marilyn BOUDREAU-TREMBLAY
Animateur du local en 1986-1987 et 1987-1988 : Robert BÉLANGER

- **Commission scolaire régionale Bas-St-Laurent**

Polyvalente de Mont-Joli (1re à 5e sec.) : Le local «Halte-S.O.S.»
254, avenue Ross, Mont-Joli, QC G5H 3M4
Tél. : (418) 775-7206

Membre de la direction responsable du local : Jean-Marie THIBEAULT
Animatrice du local en 1985-1986 : Louise LEMIEUX

- **Commission scolaire Beauport**

Polyvalente Samuel-de-Champlain (1re à 5e sec.) : Le «Local des jeunes»
2740, rue St-David, Beauport, QC G1E 4K7
Tél. (418) 666-4500

Membre de la direction responsable du local en 1985-1986 et 1986-1987 : Léo GIROUX
Animatrice du local en 1985-1986 : Suzanne THIBAULT
Animatrice du local en 1986-1987 : Suzanne THIBAULT

- **Commission scolaire Davignon**

Polyvalente Massey-Vanier (1re à 5e sec.) : L. local «Carrefour»
429, rue Rivière, C.P. 4000, Cowansville, QC J2K 3R9
Tél. : (514) 263-6660

Membre de la direction responsable du local de 1985-86 à 1987-88 : Paul PARENTEAU
Animateur du local de 1985-1986 à 1987-1988 : Stéphane BELLEGARDE

- **Commission scolaire Des Cascades — L'Achigan**

Polyvalente Des Chutes (2e à 5e sec.) : Le «Centre de dépannage»
3144, 18e Avenue, Rawdon, QC J0K 1S0
Tél. : (514) 834-2558

Membre de la direction responsable du local de 1979-1980 à 1987-88 : Réjean PARENT
Animatrice du local en 1985-1986 : Francine LACHARITÉ
Animateur du local en 1986-1987 : Gilbert DUPUIS
Animatrice du local en 1987-1988 : Andrée GIRARD

- **Commission des Écoles catholiques de Montréal**

Polyvalente Lucien-Pagé (1re à 5e sec.) : «L'Oasis»
8200, rue St-Laurent, Montréal, QC H2P 2L8
Tél. : (514) 382-5934

Membre de la direction responsable du local : Claude LEFEBVRE
Animateur du local en 1985-1986 et 1986-1987 : Yvon BOISCLAIR

Quatrième catégorie : Le local comme lieu d'appartenance et de valorisation réservé à des catégories importantes d'élèves

RÉGION 05

- **Commission scolaire Davignon**

Polyvalente Massey-Vanier (1re à 5e sec.) : Le local «Le Salon étudiant»
429, rue Rivière, C.P. 4000, Cowansville, QC J2K 3R9
Tél. : (514) 263-6660

Membre de la direction responsable du local de 1985-1986 à 1987-88 : Jean-Guy ROY
Animatrice du local en 1985-1986 et 1986-1987 : Sr Marie AUDET
Animateur du local en 1987-1988 : Stéphane BELLEGARDE

- **Commission scolaire Jérôme-Le Royer**

Polyvalente d'Anjou (1re à 5e sec.) : Le «Local multi-ethnique»
8205, rue Fonteneau, Montréal, QC H1K 4E1
Tél. (514) 353-9973

Membre de la direction responsable du local en 1985-1986 : Sylvie BRISSON
Animateurs du local en 1985-1986 : Mona DITISHEIM et Wilfrid BELLAMY

Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Éducation

28-2406

EDUQ
8870847-8

Le local-oasis

Un lieu d'accueil permanent dans l'école pour enrayer le processus du décrochage

Tome 2

- Bilan des expériences
- Pistes pour la gestion scolaire

Marthe Henripin
Lucie Proulx

Québec

EDUQ
8870847-8

Le local-oasis

Un lieu d'accueil permanent dans l'école pour enrayer le processus du décrochage

Tome 2

- **Bilan des expériences**
- **Pistes pour la gestion scolaire**

Marthe Henripin
Lucie Proulx

DIRECTION GÉNÉRALE DE LA RECHERCHE
ET DU DÉVELOPPEMENT

Jacques Babin, directeur général

DIRECTION DES FORMATIONS EXTRASCOLAIRES

Claude Fortier, directeur

Pour se procurer ce document,
écrire à : Direction des formations extrascolaires
600 Fullum, 4e étage, Montréal H2K 4L1
Tél. (514) 873-3241

ISBN 2 - 550 - 14494 - 5
Dépôt légal - quatrième trimestre 1988
Bibliothèque nationale du Québec.

«Il s'accomplit dans nos écoles
un travail de fond qui n'est pas assez connu...»

Claude Ryan
(rencontre avec la presse,
automne 1988)

Table des matières

Tome 1

Présentation 1

Chapitre 1
Problématique de l'abandon des études et description des clientèles 7
Une solution parmi d'autres : le local-oasis 21
Quatre catégories 23

Chapitre 2
Le local-soupape : une solution immédiate à un comportement perturbateur en classe ou à une incapacité temporaire de remplir les exigences scolaires 25

2.1 À quels jeunes s'adresse ce type de local? 28
2.2 Les principales fonctions remplies par ce type de local 29
2.3 L'organisation du local-soupape 34
2.4 Comment le jeune entre au local; ce qu'il y fait; comment il en sort 37
2.5 Les suites d'un séjour au local-soupape 45
2.6 Les principaux résultats 49
2.7 Quelques difficultés ou interrogations 57
2.8 Les limites du local-soupape 60
2.9 En conclusion 61

Chapitre 3
Le local de soutien individuel continu 63

3.1 Les grands objectifs visés par ce type de local-oasis 65
3.2 Les principales caractéristiques du local de soutien 66
3.3 L'équipe de soutien 68
3.4 L'organisation du local de soutien 70
3.5 La démarche permettant à un élève d'accéder au local de soutien 73
3.6 Les activités au local de soutien 84
3.7 Quelques résultats 90
3.8 Points à améliorer et pistes de réflexion 102
3.9 En guise de conclusion 105

Chapitre 4
Le local de rencontres et d'activités de groupe 107

4.1 À la polyvalente de Matane : le «Local d'insertion sociale», pour 75 jeunes en instance d'échec 111
4.2 À la polyvalente Massey-Vanier (secteur francophone) : le «Projet de la dernière chance», pour 40 jeunes jugés incapables de réussir 127
4.3 À la polyvalente de Mont-Joli : le local «Halte-S.O.S.», un accueil de première ligne en tout temps, pour tous les élèves 143
4.4 À la polyvalente Des Chutes : le «Centre de dépannage», pour tous les élèves aux prises avec des situations d'urgence 155
4.5 À la polyvalente Samuel-de-Champlain : le «Local des jeunes», pour ceux qui ont de la difficulté à rester à l'école 171
4.6 À la polyvalente Lucien-Pagé : «L'Oasis du midi» 181

Chapitre 5
Le local : un lieu d'appartenance et de valorisation réservé à des catégories importantes d'élèves 193

5.1 A la polyvalente Massey-Vanier : «Le Salon étudiant», pour les jeunes du secteur professionnel court 195
5.2 A la polyvalente d'Anjou : le «Local multi-ethnique» 207

Annexe 1 : Liste et coordonnées des locaux-oasis 225

Tome 2

Introduction 1

Chapitre 6
Bilan-synthèse de l'expérience du local-oasis 3

6.1 Quelques traits communs à l'action des divers types de locaux-oasis 3
6.2 Quelques difficultés non encore résolues contraignant l'action du local-oasis 14
6.2.1 Le dépistage des jeunes susceptibles d'abandonner l'école 15
6.2.2 L'implication des enseignants dans la prévention de l'abandon scolaire 19
6.2.3 Le financement et les ressources affectées à la prévention du décrochage 24
6.2.4 Quelques autres questions non résolues 29

Chapitre 7
Vers une gestion intégrée des interventions visant à fournir aux élèves des appuis convergents 35

7.1 L'intégration des diverses interventions : un problème de gestion difficile à résoudre 37
7.2 Les principales raisons exigeant une stratégie de gestion intégratrice 44
7.3 Un exemple de gestion intégratrice : l'organisation d'un milieu scolaire cohérent, basée sur le Code de vie de l'école 48
7.4 Les principales conditions d'efficacité et de pertinence d'une stratégie de gestion intégratrice axée sur la valorisation des élèves 58

Conclusion générale :
Des pratiques éducatives élargissant les choix du système scolaire 63

1 Le local-oasis : un type de mesure permettant aux jeunes de trouver à l'école le goût de réussir 63
2. Un choix de société : la définition d'une école publique performante 64
3. Quelques pistes d'action à court et à moyen terme 66
- Stopper, dans l'immédiat, le processus du décrochage par des actions locales appuyées concrètement
- Recadrer la notion de «succès socialement reconnu»
- Revoir nos stratégies de gestion scolaire

4. Des initiatives à connaître et à soutenir 72

Annexe 1 : Liste et coordonnées des locaux-oasis 73

INTRODUCTION

«Lorsqu'un élève ne va pas bien, on constate toujours qu'il y a eu de l'incohérence quelque part...»

(un directeur)

La description du fonctionnement des divers types de locaux-oasis montre comment certaines écoles secondaires et polyvalentes ont choisi d'intervenir pour enrayer **le processus du décrochage**, défini comme étant l'abandon progressif des études, partiel d'abord puis total.

À partir de la réflexion des personnes qui ont été impliquées dans la mise sur pied et le fonctionnement d'un Oasis, on va maintenant faire un bilan-synthèse de ce type d'intervention et dégager certaines pistes d'action:

— En quoi les locaux-oasis sont-ils l'une des solutions particulièrement adaptées à cette clientèle?

— Quelles difficultés cette formule rencontre-t-elle dans les écoles?

— Quelles pistes permet-elle d'ouvrir quant à la cohérence nécessaire des interventions d'encadrement et de soutien, et quant au type de gestion pouvant favoriser une telle cohérence, dans l'école et aux autres paliers du système scolaire?

CHAPITRE 6

BILAN-SYNTHÈSE DE L'EXPÉRIENCE DU LOCAL-OASIS

Ce chapitre présente un bilan récapitulatif de l'expérience en deux volets:

— **Il identifie quelques traits communs aux divers types de locaux-oasis.** Ces constantes, dégagées de la comparaison des expériences, sont autant de moyens nécessaires pour répondre aux difficultés vécues par les jeunes en voie d'abandonner l'école. (Elles correspondent d'ailleurs aux impératifs d'action énumérés au chapitre I du tome 1).

— **Il décrit certaines contraintes rencontrées par les locaux-oasis dans leur action.** Les interventions auprès des élèves éprouvant des difficultés se heurtent en effet à plusieurs problèmes, non résolus encore dans la plupart des écoles.

6.1 Quelques traits communs à l'action des divers types de locaux-oasis: éléments d'une stratégie pour mieux aider les jeunes en voie d'abandonner l'école

Les écoles qui se sont donné un local-oasis avaient comme objectifs de répondre plus adéquatement aux attentes des élèves et de les aider à résoudre les difficultés de tous ordres qui ont pour effet de les éloigner des études.

On peut dégager, du fonctionnement des divers types de locaux-oasis et des activités qu'ils réalisent, une quinzaine de constantes qui sont autant de moyens d'atteindre les objectifs visés:

1. Un effort est fait pour analyser de façon continue la clientèle de l'école, et pour «se centrer sur la situation réelle des élèves en chair et en os qui sont là».

Cet effort d'écoute, d'observation systématiques et suivies, et d'analyses plus fines, est la base indispensable d'une meilleure compréhension des attentes, des réactions, des lacunes et des points forts des élèves. Ceux-ci constituent, en fait, une clientèle *«captive»*, donc assurée, et l'organisation scolaire tend souvent à les traiter de façon trop indifférenciée.

Par exemple, aux polyvalentes Des Chutes, de Matane, Des Baies et de Mont-Joli, on a pris conscience du fait qu'un bon nombre d'élèves habitant dans des villages éloignés de 50 à 65 kilomètres de l'école se trouvaient coupés de leur milieu social habituel, de mentalité bien différente: ils souffraient de dépaysement et d'isolement, et cela avait des conséquences sur leur motivation au travail. On a aussi constaté que l'obligation de *«vivre le transport scolaire»* les empêchait de rester pour les activités parascolaires après la classe; on a remarqué qu'ils se rassemblaient par paroisses, chacune ayant son *«territoire»* dans la polyvalente, d'où l'accentuation du phénomène des *«gangs»*. Bref, on a compris que, pour ces jeunes n'ayant aucun sentiment d'appartenance à l'école et très peu de relations interpersonnelles gratifiantes, *«la polyvalente, c'est l'école des autres»*.

Ailleurs, on a découvert qu'un certain nombre d'élèves *«étaient derniers de familles, et que leurs parents âgés, souvent permissifs, voulaient qu'ils étudient mais les encadraient peu»*. On a aussi observé que *«plusieurs élèves, très renfermés, ont des attitudes inquiétantes, et qu'avec eux toute tentative de rapprochement a été vaine»*. Ou que certains élèves, identifiés au groupe des *«rockers»*, sont plutôt *«des rockers d'habillement que des rockers de cœur»*.

Ailleurs encore, on a détecté *«une proportion de 30 à 35 % d'élèves doubleurs ou tripleurs dans une ou plusieurs matières de base»*; et à l'opposé, on a constaté que *«6 à 7 % des élèves reçus au local-oasis étaient des jeunes très doués, qui s'ennuient dès qu'ils ont compris la matière et passent leur temps à perturber la classe»*. On a remarqué également qu'*«un bon nombre d'élèves qui restent passifs voudraient bien étudier, mais ne savent pas comment démarrer»*.

C'est ce genre de connaissance de leur clientèle, plus fine et tenue à jour grâce à un éventail de moyens, qui a permis aux responsables des locaux-oasis dans ces écoles, de

trouver des façons plus appropriées et plus efficaces de soutenir les élèves dans leurs apprentissages et dans leur développement personnel.

On constate d'ailleurs que les moyens d'identification des jeunes susceptibles d'abandonner l'école **sont diversifiés** et se complètent. On remarque également une tendance à **mettre à contribution les enseignants** et leurs capacités **d'observation** de leurs élèves.

2. Au local, le jeune est reconnu comme étant une personne et il est considéré dans sa globalité.

«Du fait même de cette reconnaissance, il sort de l'anonymat, il se sent davantage compris et il accepte plus facilement de participer de façon active à la résolution des difficultés qu'il rencontre», souligne l'animatrice d'un local-oasis. Il n'est plus ballotté entre divers spécialistes qui travaillent successivement auprès de lui, chacun avec sa *«lorgnette»* propre. Au local, l'élève établit un contact avec une personne qui lui donne la possibilité de **réfléchir à tous les aspects de sa situation**, et cela facilite sa prise de responsabilité aussi bien à l'égard de ses **apprentissages scolaires** que de son **comportement**. Et s'il doit rencontrer un spécialiste, cela s'inscrit dans le plan d'action qu'il a élaboré avec l'aide du responsable qui a accepté de le suivre et qui s'intéresse à lui comme personne.

3. L'action du local-oasis vise donc à «décloisonner la pédagogie et le comportemental», et son action s'inscrit généralement dans une certaine durée.

Les actions posées considèrent à la fois les univers scolaire et non scolaire du jeune et l'on recherche, dans ces écoles, une continuité des interventions dans le temps. On ne veut plus se contenter d'actions ponctuelles et *«à la pièce»*: la gestion y est donc moins compartimentée. Les locaux-oasis sont en fait une tentative pour **relier l'encadrement et l'atteinte des objectifs éducatifs.** Car le comportement et le succès dans l'apprentissage des matières scolaires se conditionnent réciproquement. Les locaux-oasis sont donc une tentative pour contrer le morcellement actuel des interventions faites auprès des élèves. On constate également **une sorte de déspécialisation des services complémentaires**: chaque professionnel met sa spécialité au deuxième plan et devient d'abord *«un adulte significatif en soutien à un jeune ou à un groupe de jeunes»*.

4. Le local répond à un besoin des jeunes de trouver dans l'école un point fixe bien identifié et une possibilité d'intervention immédiate.

Comme l'exprime l'une des animatrices, *«avec l'existence du local-oasis, le jeune sait qu'il peut trouver en permanence dans l'école* ***une aide qui a un temps, un lieu, un visage****»*. Les élèves en situation d'urgence savent qu'il existe un lieu où une personne disponible peut les accueillir sur-le-champ et leur accorder une attention immédiate, *«sans qu'ils aient l'impression de déranger l'adulte et sans qu'ils aient à prendre les fameux rendez-vous»*. Cela est tellement important pour eux que même dans le cas d'un local-soupape dont l'action est très circonscrite, plusieurs jeunes reviennent d'eux-mêmes frapper à la porte pour parler avec le responsable d'un problème qu'ils vivent; d'autres vont rejoindre dans sa classe, après les cours, tel enseignant qui assure ponctuellement la permanence dans un tel local. On constate également que les animateurs des locaux réagissent sur-le-champ à certains comportements des élèves: par exemple, il y a relance individuelle et immédiate en cas d'absence non motivée.

Par ailleurs, l'existence du point fixe que représente le local-oasis et ses permanents **contribue à faire sortir ces jeunes de leur isolement.** En effet, plusieurs locaux (Rawdon, Matane, Massey-Vanier, Montcalm, etc.) répondent au besoin des élèves d'avoir **un territoire**, un lieu qui leur appartient et auquel ils se sentent appartenir. L'élève peut ainsi en côtoyer d'autres qui ont des difficultés semblables aux siennes; il a le sentiment *«d'appartenir à un noyau fixe, à une petite communauté»*. L'entraide mutuelle, le travail en petits groupes, le parrainage et le jumelage sont autant de façons de briser son sentiment d'isolement face à ses difficultés scolaires ou autres.

5. Le local-oasis est conçu de façon telle que le jeune peut trouver par lui-même ses propres voies d'évolution personnelle et se responsabiliser.

Les descriptions du fonctionnement des locaux montrent que **cela est faisable**: qu'il s'agisse du local-soupape ou du local de soutien ou de dépannage, on cherche à aider le jeune **à réfléchir par lui-même, à affronter les conséquences de ses actes,** et à **prendre ses responsabilités**. Dans ce but, on le soutient pour qu'il détermine lui-même quelles actions il va poser, pour qu'il planifie et organise son travail, se donne une discipline personnelle et systématise davantage ses activités. Il apprend à agir par rapport à lui-même de façon plus consciente.

Et dans cette dynamique de prise en main de son propre développement par l'élève, on constate que la notion de **contrat** prend beaucoup d'importance. Le contrat traduit également l'aspect *«relation d'égal à égal avec le jeune»*: c'est donnant-donnant. Cela répond au besoin des élèves *«que l'on exige davantage d'eux tout en respectant leur rythme personnel, et qu'on leur indique des lignes de conduite plus définies»*, comme cela est souligné dans les **Actes** des États généraux sur la qualité de l'éducation.

6. Un travail «sur mesure» est donc amorcé avec chaque élève, et il en découle une certaine souplesse dans l'application du régime pédagogique et des diverses règles de l'école.

Des moyens sont pris pour que chacun ait **un défi à sa taille** à relever. Chaque élève a son plan d'action personnel assorti de modalités de soutien personnalisées: intégration temporaire ou continue au local, suivi à l'interne ou à l'externe, horaire partiel, suppression d'une ou plusieurs matières, reprise d'examen, changement de groupe, etc. C'est ainsi que ces jeunes ont la possibilité de *«vivre la fierté de l'effort réussi»*, source de confiance en soi et de disparition du sentiment d'échec.

On constate donc que les animateurs des locaux ou les personnes désignées comme responsables d'un jeune ont une certaine latitude d'action par rapport à diverses règles, et que le personnel de l'école leur fait confiance. On observe également l'existence d'un dispositif formel de communications, et d'échanges informels nombreux entre d'une part, l'animateur en contact régulier avec le jeune, et d'autre part, ses professeurs, les professionnels qui le connaissent et la direction.

7. Le local-oasis permet l'amorce et le développement d'une relation positive jeune-adulte.

C'est souvent au local que, **pour la première fois,** un élève a la possibilité d'établir **un contact, une communication de personne à personne,** avec un adulte qui sait l'écouter sans le juger. Cela permet à ceux qui recherchaient *«une relation d'égal à égal»* de développer de la confiance envers quelques adultes.

D'ailleurs, on constate que l'existence d'un **suivi systématique serré** contribue beaucoup à établir cette confiance réciproque et une certaine complicité entre le jeune et certains adultes, par la relation individuelle plus continue qu'il suppose.

8. Le local-oasis est un lieu où le jeune fait un apprentissage concret de certaines habiletés généralement peu développées par l'école.

Ces habiletés, essentielles dans le monde du travail, dans la vie de famille et dans la vie sociale en général sont, par exemple: la capacité de se connaître soi-même, d'entrer en contact avec autrui, de négocier pour en arriver à une entente, de respecter un contrat, de s'impliquer dans sa communauté, d'assumer les conséquences de ses actes, etc.

9. Le local-oasis représente également un effort pour amener les enseignants à se recentrer sur leur rôle d'éducateurs, et pour les y aider.

Dans les locaux où des enseignants ont choisi de travailler eux-mêmes à l'intérieur de leur tâche, ceux-ci ont la possibilité d'entrer en relation avec plusieurs jeunes, de mieux saisir *«leur côté de la médaille»*, ainsi que leur univers, et de pratiquer la relation d'aide.

Dans les autres cas, les responsables des locaux-oasis, loin de vouloir se substituer aux enseignants, se montrent particulièrement préoccupés que ceux-ci aient l'occasion d'établir, avec tel ou tel jeune, un contact réel qui va leur permettre d'exercer une influence éducative auprès de lui. Ils cherchent en effet à susciter au moins un premier échange entre tel élève et son professeur, car ils sont convaincus qu'un jeune veut être important pour ses enseignants, et que souvent, ***«il quitte l'école lorsqu'il sent qu'il a cessé d'exister pour son prof»***.

Dans plusieurs cas, les enseignants qui veulent accentuer leur rôle d'éducateur, peuvent trouver, au local, du soutien et la possibilité d'échanger sur les difficultés qu'ils vivent avec certains jeunes.

En fournissant aux enseignants une occasion de **prendre conscience du monde des jeunes** (surtout de ceux qui sont mal situés), de prendre conscience de ce qui ne leur convient pas et du type de relation qu'ils attendent, le local contribue aussi *«à ôter la peur qu'ont les enseignants de ce type de jeunes en difficultés»* et à les aider à y faire face.

On a vu que le local avait été, pour plusieurs enseignants, une occasion de se rendre compte du type de rapport pédagogique ou personnel qu'ils avaient avec certains élèves, et

de *«récupérer de l'autorité»* en établissant avec eux une communication, au lieu de *«perdre la face»* devant la classe.

10. La description des locaux-oasis met en évidence l'existence de nouvelles catégories de personnel dans les écoles et la modification du type de pratiques de certains PNE.

On observe l'apparition d'adultes qui *«sont ouverts à d'autres dimensions»* et ont la préoccupation de ***«se trouver dans le trafic»***. Par exemple, des animateurs-terrain, des travailleurs de milieu, des psycho-éducateurs spécialisés veulent *«être présents là où ça se passe»*, et se déplacent pour entrer en contact avec les élèves là où ils se trouvent en dehors des périodes de cours.

Les spécialistes admettent que pour apprivoiser ces jeunes, il faut une approche plus informelle: *«Chez nous, le rôle du psychologue est encore tabou; on y va quand on est malade, et il faut prendre rendez-vous à l'avance»*. Plusieurs reconnaissent que la frontière entre certains spécialistes n'est pas étanche et travaillent plus volontiers en groupe, s'étant aperçus que les jeunes en tirent un meilleur résultat.

11. Le partage d'une philosophie commune d'intervention par tous les adultes en contact avec les élèves, est jugé essentiel; et la plupart des écoles ayant un local-oasis ont mis sur pied les dispositifs de concertation nécessaires à cette fin.

Dans ces écoles, on constate que, parallèlement au travail mené auprès des élèves, on trouve important de *«travailler auprès de la masse des adultes de l'école»*. En effet, l'existence du local-oasis questionne ceux-ci sur leur pédagogie, sur l'organisation de l'école, sur leurs exigences quant aux matières, etc.

Le local a souvent été l'occasion de sensibiliser tout le personnel de l'école au fait qu'il est possible de régler réellement et rapidement des difficultés mineures qui, sans cela, risqueraient de s'amplifier. Il a mis en évidence le fait que plusieurs comportements des jeunes sont des symptômes de problèmes parfois très sérieux que les mesures disciplinaires courantes ne peuvent résoudre.

Pour favoriser tout cela, le local a souvent été une **amorce à la concertation entre tous les adultes qui interviennent auprès du même jeune,** et divers dispositifs de concertation ont été créés dans l'école.

Par ailleurs, on constate que le plus souvent, l'accent est mis sur l'aspect **volontaire** de l'implication des adultes.

12. On constate également une ouverture accrue de ces écoles sur l'extérieur.

Qu'il s'agisse d'aller dépister, dans les écoles-bassin, les élèves rencontrant des difficultés, d'aller chercher l'aide de ressources extérieures à l'école, de référer certains jeunes auprès d'autres organismes de la communauté, ou d'imaginer des activités en prise sur le milieu, l'existence d'un local-oasis a certainement contribué à ouvrir concrètement l'école sur l'extérieur.

On remarque en effet que c'est souvent à partir d'un premier contact positif établi au local avec l'adulte, que des jeunes acceptent d'entrer en relation avec d'autres personnes-ressources dans l'école ou à l'extérieur. Le local-oasis devient ainsi *«un multiplicateur»*, les autres adultes étant alors reconnus et davantage acceptés par les jeunes.

De plus, dans certains locaux, on offre aux élèves la possibilité de rendre eux-mêmes des services à leur communauté scolaire ou locale. Cela contribue à modifier dans un sens positif l'image que les milieux scolaire, familial ou environnant ont de ces jeunes, et par là, l'image que ces jeunes ont d'eux-mêmes.

Enfin, les responsables de locaux-oasis ont contribué *«à mettre plusieurs parents devant leurs responsabilités»* et à les soutenir par de l'information et de l'aide.

13. Tous les locaux-oasis ont généré des outils adaptés et utiles qui pourraient être diffusés dans d'autres milieux scolaires.

Le fait que les responsables et les permanents des locaux soient centrés sur la situation réelle des élèves de l'école a développé leur créativité. Ils ont créé des outils de divers types particulièrement adaptés à ces clientèles: outils d'observation, d'animation, d'analyse, de suivi, d'évaluation, feuilles de route, etc.

14. Plusieurs locaux-oasis ne peuvent servir tous les élèves qui en ont besoin, à cause de ressources insuffisantes.

Les responsables reconnaissent généralement que d'autres élèves de l'école, peu motivés à l'étude, auraient avantage à être eux aussi suivis au local. Mais les ressources très restreintes font que, dans certains locaux, l'action a dû être limitée à des groupes fermés et il a fallu fixer un nombre maximum d'élèves accueillis. Dans d'autres, on n'a pu réaliser auprès des élèves reçus tout le suivi et le soutien qui auraient été nécessaires.

15. Dans les cas limites, le local-oasis fournit aux jeunes les conditions d'un décrochage réfléchi, accompagné et outillé, qui laisse ouverte la perspective d'un retour aux études.

Même si beaucoup de locaux-oasis sont nés de la préoccupation de limiter l'abandon prématuré des études, les responsables ont dû constater, à la suite d'un travail sur mesure, que **certains élèves auraient avantage à tâter d'abord du marché du travail pour y retrouver leur motivation à l'étude.** Et ils ont pris des mesures visant à outiller cette étape de la vie de ces jeunes, afin d'en limiter la durée et de structurer les conditions d'un raccrochage éventuel.

En fait, le local-oasis concrétise **le droit** qu'a un jeune de s'arrêter, de réfléchir pour trouver sa voie, **et d'envisager d'autres avenues que la scolarisation ininterrompue.**

En conclusion: une diversité d'objectifs réalisés par une même mesure.

L'examen de cet ensemble de caractéristiques des locaux-oasis permet de constater:

- D'une part, que l'Oasis concrétise, dans une même intervention, les grands objectifs assignés aux divers services complémentaires par le ***Règlement sur le régime pédagogique*** et par le document ***Vivre à l'école*** (p. 15 à 18), soit:

  – ***«apporter un soutien aux autres services éducatifs, afin que ceux-ci soient le mieux adaptés possible aux besoins personnels des élèves;***

- ***assurer le développement de l'autonomie de l'élève,*** *de son sens des responsabilités, de son sentiment d'appartenance à l'école, de son initiative et de sa créativité;*

- ***concourir à la solution des difficultés que les élèves sont appelés à surmonter tout au long de leur cheminement scolaire,*** *par une action aussi précoce que possible, immédiate et concertée, de tous les agents d'éducation».*

Et cela, plus particulièrement *«dans les situations de transition vécues par les élèves, (...) et dans les situations qui affectent leur progression»:* contexte particulier aux immigrants ou à ceux qui vivent en milieu économiquement faible, changements familiaux, difficultés au plan de l'adaptation ou de l'apprentissage, abandon scolaire, etc.

À travers le local-oasis, plusieurs des services ou champs d'intervention généralement décrits séparément, peuvent être coordonnés; c'est justement cela qui amène le jeune à se sentir épaulé et à entreprendre un cheminement personnel et scolaire, au lieu de se sentir écartelé et rejeté de l'un à l'autre.

- D'autre part, les caractéristiques du local-oasis en font aussi une concrétisation intéressante de la politique d'adaptation scolaire. Celle-ci vise en effet à permettre aux jeunes en difficulté d'adaptation et d'apprentissage le développement maximum de leur potentiel: elle demande de les maintenir dans le milieu scolaire *«normal»*, en adaptant l'enseignement pour tenter de les amener à atteindre les objectifs des programmes réguliers, plutôt qu'en leur confectionnant des programmes particuliers qui risquent de poser des limites aux apprentissages qu'ils pourront faire. C'est ce que soulignait, dans une conférence, la directrice de l'adaptation scolaire et des services complémentaires du Ministère. Celle-ci faisait d'ailleurs ressortir combien la concrétisation d'une telle politique reposait sur *«l'adhésion des enseignants et leur implication personnelle (...) et sur la mise sur pied de services de soutien à l'élève ou à l'enseignant».*

- Par ailleurs, une formule comme celle du local-oasis correspond à quelques-unes des propositions faites par ***l'Alliance des professeures et professeurs de Montréal*** dans ***l'École montréalaise*** (novembre 1987). Reconnaissant que *«l'école ignore trop souvent certains besoins, problèmes ou préoccupations des jeunes, et qu'elle ne sait*

pas trop comment y répondre quand elle les perçoit»; et constatant que *«cela affecte leur rendement scolaire et, à plus long terme, leur vie»*, l'Alliance propose:

- de mettre sur pied dans les écoles des sortes de ***«cliniques de déviolentisation pour les jeunes»***, décrites comme *«des lieux de consultation, de discussion, d'aide et d'échange pour les jeunes en détresse physique ou psychologique qui pourraient y trouver refuge». (#57)*

- que *«les établissements soient aménagés et entretenus de façon telle que le besoin d'espace de chacun soit respecté et que la chaleur des contacts humains puisse s'y épanouir». (#58)*

- Enfin, il apparaît que ces traits communs de l'action des divers types de locaux-oasis constituent, dans leur ensemble, une façon concrète et déjà expérimentée **de réaliser, presque point par point, les propositions de solutions** formulées par les participants aux ***États généraux sur la qualité de l'éducation.*** Ces propositions, qui se recoupent, sont issues plus particulièrement des 14 ateliers portant sur *«les services complémentaires aux élèves»*, et des 24 ateliers portant sur *«l'adaptation scolaire»*, et proviennent donc d'un nombre important d'éducateurs divers.

6.2 Quelques difficultés non encore résolues contraignant l'action du local-oasis

Un retour sur l'action menée dans les divers locaux-oasis et une réflexion amorcée avec les personnes qui se sont impliquées dans ces écoles, permettent de constater qu'un certain nombre de questions importantes non résolues persistent. D'autres écoles, qui expérimentent des moyens différents pour agir auprès des élèves présentant des risques élevés de décrochage scolaire et social, admettent qu'elles tâtonnent également sur ces points, car **ils touchent à la gestion d'ensemble du système scolaire.**

Ces questions non résolues indiquent donc qu'il n'est pas facile de concrétiser, dans une école, les conditions de persévérance scolaire décrites en 6.1 à travers la quinzaine de constantes observées. **Les diverses formules tentées semblent se heurter toujours aux mêmes types de difficultés.**

Dans cette section, on présente d'abord trois des difficultés non résolues les plus souvent identifiées, soit:

- le dépistage des élèves susceptibles d'abandonner l'école;
- l'implication des enseignants dans la prévention de l'abandon scolaire;
- la question du financement et des ressources affectées à la prévention du décrochage.

Puis on énumère une douzaine d'autres questions qui font encore problème dans les écoles où existe un local-oasis.

La présentation de chacune des trois difficultés majeures part de **plusieurs constats faits par les personnes impliquées elles-mêmes** sur ces difficultés; puis **les responsables de l'étude formulent quelques réflexions et interrogations** soulevées par ces constats; enfin on propose **un *«checklist»* de points à considérer dans l'action,** utile pour les directions d'école ou de commissions scolaires.

6.2.1 Le dépistage des jeunes susceptibles d'abandonner l'école

- ***Quelques constats, selon les personnes impliquées***

Une proportion élevée de jeunes ne fonctionnent pas bien et ont de la difficulté à apprendre dans les écoles telles qu'elles sont, et quelque 27 % des élèves quittent actuellement l'école au cours du secondaire, sans avoir obtenu leur DES. Depuis quelques années, les écoles (ou les commissions scolaires) cherchent donc à *«dépister»* ceux que l'on a appelés des *«décrocheurs potentiels»;* mais il apparaît que le dépistage plus ou moins systématique et continu, plus ou moins raffiné et efficace, reste un problème non résolu. L'expérience de ceux qui oeuvrent dans les locaux-oasis permet un certain nombre de constats:

— Le dépistage réalisé par le biais des questionnaires généralement utilisés (*L'école, ça m'intéresse*, le test de prévention de l'abandon scolaire ou P.A.S.) est fait de façon ponctuelle, par exemple une fois chaque automne. Les jeunes dont l'apprentissage est perturbé par des difficultés surgissant en cours d'année: séparation des parents, mésentente avec un professeur, peine d'amour, conflits graves avec les pairs, etc., échappent alors au repérage.

— On croit donc indispensable qu'une école ait la capacité **d'assurer un service d'urgence,** qui est en soi un outil de dépistage des difficultés pouvant survenir entre temps.

— On constate par ailleurs que les ressources étant limitées, une certaine strate d'élèves est généralement ciblée (par exemple, ceux de 3e secondaire, ou de 4e secondaire, ceux du secteur général seulement, etc.).

— **Ce mode de dépistage s'avère donc assez tardif dans l'histoire scolaire des jeunes,** et insuffisant pour une véritable prévention: il est souvent fait l'année même où les jeunes risquent de décrocher. Or certains responsables de locaux-oasis s'aperçoivent qu'au-dessous de problèmes dits *«de comportement »* se cachent **des lacunes d'ordre scolaire remontant souvent au primaire,** par exemple une incapacité à lire ou à décoder. C'est pourquoi, comme on l'a vu, certaines écoles trouvent nécessaire que le dépistage soit fait dans leurs écoles-bassin, auprès des élèves qui

terminent leur 6e année du primaire, au printemps précédant leur entrée au secondaire.

— **Tous insistent sur la nécessité d'un *«service après dépistage»*.** En effet, les ressources affectées au dépistage devraient être pondérées en fonction des ressources disponibles pour des solutions. Faute de quoi il y a un risque qu'une vaste opération de dépistage devienne un objectif en soi, dont la comptabilisation à l'échelle du système scolaire donne bonne conscience à tous: il y a loin du dépistage au maintien aux études.

— Tous considèrent qu'**il est important de mettre à contribution les enseignants pour le dépistage des difficultés des élèves.** Cela contribue à accroître la volonté des enseignants d'y apporter des solutions qui deviennent davantage «leur affaire». Alors qu'un dépistage plus «automatique», réalisé par les PNE seuls avec des outils standardisés élaborés à l'extérieur, amène souvent les enseignants à considérer les difficultés ainsi repérées comme étant *«l'affaire des PNE»*, et donc ne concernant pas d'abord les enseignants eux-mêmes.

D'ailleurs, plusieurs responsables de locaux déclarent ne plus utiliser les questionnaires de type ***L'école, ça m'intéresse,*** ou s'en servir principalement *«comme outil de vérification»*. Et ils affirment que lorsqu'on demande aux enseignants de désigner les élèves susceptibles de décrocher, *«on se rend compte qu'ils connaissent bien les types de problèmes de leurs élèves et qu'ils savent quand l'un d'eux ne va pas»*.

— Le dépistage est plus efficace lorsqu'**on utilise concurremment plusieurs moyens de repérage qui se complètent.** En plus des questionnaires dont on vient de parler, il y a, par exemple :

- le dépistage par le biais d'un travail sur le terrain : plusieurs des animateurs de locaux affirment qu'il est nécessaire d'aller **au-devant** des jeunes; ils s'arrangent pour *«être dans le trafic»*, font leur ronde dans les cases, flânent dans les corridors ou à la cafétéria le midi: ***«Maintenant, c'est moi qui me signale, et les élèves viennent»***;
- le dépistage par une tournée auprès des enseignants;
- le repérage par le titulaire;

- parfois des appels de parents auprès du responsable du local;
- l'analyse des bulletins;
- etc.

— **Le local-oasis est souvent en lui-même un outil de dépistage et peut jouer par là un rôle préventif.** Le local *«ouvert à tous»* constitue un outil permanent: en effet, les jeunes qui rencontrent des obstacles ou qui arrivent *«en crise»* s'y présentent d'eux-mêmes, ce qui permet de les connaître. Dans le cas d'un local-soupape, un élève qui y est envoyé pour une attitude agressive et des réactions qui gênent le déroulement d'un cours peut ne pas avoir été repéré par un questionnaire, mais être momentanément confronté à des événements qui le perturbent affectivement, ce qui se reflétera tôt ou tard sur ses apprentissages. Le local-oasis est donc **un outil de prévention du décrochage,** sensible aux aléas de la vie du jeune dans la conjoncture quotidienne: il permet que les petits conflits se règlent rapidement, en rendant possible la verbalisation des difficultés et la «décompression»; il offre aux jeunes compréhension, soutien et suivi dans le cas de difficultés plus graves; on y aborde ouvertement des problèmes tabous susceptibles de préoccuper ou de paralyser certains élèves.

On note cependant que dans les écoles, on n'a pas toujours la possibilité de tirer les conclusions pratiques, qui s'imposeraient, du repérage permanent que constituent le local et ses compilations. Par exemple, s'il permet de constater que dans certains groupes, les élèves sont plus lourds et davantage «en risque d'abandon scolaire», il faudrait que l'on puisse opérer certains changements au classement, en cours d'année.

— On souligne également ***«l'importance de la signalisation continue»***, comme condition d'une prévention efficace de l'abandon des études. Les responsables de certains locaux-oasis sont à l'origine de **compilations** de diverses données couvrant toute l'année, sur les divers aspects du comportement des élèves référés: retards, absentéisme, résultats au bulletin et aux tests, suspensions, nombre de contrats et de feuilles de route, comportement avec les pairs et les enseignants, rencontres avec les parents, etc. Ces compilations permettent de connaître de façon précise l'évolution dans le temps du comportement scolaire et social de ces jeunes. Dans quelques écoles, on a élaboré des ***Fiches signalétiques personnelles*** ou des ***Feuilles par foyer.***

— On note qu'il n'y a souvent pas de responsable clairement identifié qui porterait, dans l'école, la responsabilité d'organiser le repérage permanent des élèves qui s'y sentent mal à l'aise et sont susceptibles de quitter les études.

— On constate également que la présence d'une ressource supplémentaire dans l'école (par exemple l'animateur d'un local-oasis) rend possible un dépistage plus complet.

— Et plusieurs considèrent essentiel que de plus en plus d'adultes éducateurs, tant à l'intérieur de l'école qu'à l'extérieur, soient impliqués dans le repérage d'élèves en butte à des difficultés de divers ordres, **et dans la recherche de solutions.**

— Pourtant on admet que **même avec un cumul de moyens, des jeunes échappent encore au repérage,** surtout parmi ceux qui vivent des difficultés temporaires, ou ceux qui sont repliés sur eux-mêmes et se font donc moins remarquer.

— Enfin, on reconnaît que **ceux qui ont été dépistés n'ont pas tous la possibilité ou la capacité de se maintenir aux études secondaires de façon continue.** C'est là un autre problème non résolu qui suppose, au minimum, un suivi aux mesures prises après le dépistage, et certainement d'autres voies d'insertion sociale encore inédites ou peu développées.

- ***Quelques interrogations***

Est-ce possible qu'une école se donne une modalité d'organisation telle qu'elle réussisse à dépister tous les élèves *«en risque d'abandon scolaire»* (tant au plan scolaire que comportemental) et de mener auprès d'eux des actions adéquates? Sans l'existence de l'Oasis et de sa personne-ressource, ces écoles auraient-elles pu aller aussi loin dans le dépistage de ces élèves?

- ***Quelques points à considérer***

Les points à considérer, pour un repérage le plus complet possible des élèves qui ne se sentent pas bien à l'école, pourraient être les suivants:

- **les moyens du dépistage**
  Une école utilise-t-elle un seul moyen ou un ensemble de moyens? Peut-elle consacrer au dépistage une partie du temps disponible des enseignants (B.C.D.), en plus de celui de certains professionnels? A-t-elle les outils nécessaires pour cadrer l'observation des élèves par les enseignants (grilles de signalement, etc.)?

- **le moment du dépistage:** est -il toujours adéquat, dans la pratique actuelle, si l'on veut prévenir le découragement des élèves et l'abandon des études?

- **les personnes impliquées dans le dépistage:**
  Y a-t-il un responsable clairement identifié?
  Les enseignants sont-ils impliqués?
  Les PNE?
  Les parents?

- **les mesures faisant suite au dépistage:** l'école s'est-elle donné les ressources et les dispositifs nécessaires pour agir auprès des élèves dépistés? Et en particulier les enseignants reçoivent-ils le soutien indispensable dont ils ont besoin?

- **les actions prévues auprès de ceux qui veulent quand même quitter l'école:** en existe-t-il dans l'école? ou dans la commission scolaire?

6.2.2 L'implication des enseignants dans la prévention de l'abandon scolaire

- ***Quelques constats, selon les personnes impliquées***

L'attitude des enseignants face aux locaux-oasis traduit bien leur ambivalence vis-à-vis de leur propre rôle dans l'encadrement des élèves en général; elle traduit également le tiraillement ressenti par plusieurs entre leur *«rôle d'enseignant»* et leur *«rôle d'éducateur»*. Selon l'expérience de ceux qui oeuvrent dans les locaux-oasis, cela se traduit par les constats suivants:

— **Les avantages de l'action du local pour les enseignants eux-mêmes ne sont pas toujours perçus par eux.** Ils ne voient pas toujours clairement que le local va leur permettre, par exemple, sans être laissés à leurs seules ressources, de récupérer de l'autorité face à tel élève et face à leurs groupes. Ils devraient le voir d'autant mieux qu'ils sont impliqués dans la décision de mettre sur pied un local.

— **Pour quelques-uns, l'existence du local-oasis constitue une menace:**

- son existence peut mettre en évidence certaines matières ou certains enseignants avec lesquels les élèves accumulent des difficultés;

- son existence met souvent les enseignants dans une situation où ils vivent une relation d'humain à humain avec un seul jeune, ***«eux que leur tâche amène à parler toujours à un groupe»;***

- le local est une incitation, pour les enseignants, à régler eux-mêmes certains différends avec des élèves, au lieu d'utiliser la solution plus facile de *«les envoyer chez l'adjoint»;*

- plusieurs enseignants sont peu enthousiastes lorsqu'ils constatent que le local-oasis contribue à *«ramener ou à maintenir à l'école une clientèle dont ils souhaitent se débarrasser».*

D'où: la peur de se faire juger, la crainte d'avoir à remettre en question le type de rapport établi avec les élèves, l'inquiétude devant un engagement pressenti à la suite d'un contact réel avec toute la personne d'un jeune, **alors que les enseignants se sentent déjà surchargés.** Comme le constate l'animatrice d'un local: *«Un enseignant qui a 150 élèves à voir par jour se défend d'être un éducateur... Même si l'on essaie de lui greffer d'autres fonctions à même son complément de tâches, il veut passer sa matière, point».*

— **Un gros travail de sensibilisation s'est donc avéré nécessaire auprès des enseignants,** afin qu'ils apportent leur appui et que certains s'impliquent personnellement dans un local-oasis. Et l'on considère important qu'une **information** très précise leur soit donnée sur le rôle du local, sur les mesures à envisager pour tel élève de leur groupe, et sur l'importance du rôle de l'enseignant

lui-même si l'on veut que le jeune s'en sorte: *«Il nous faut remettre la balle dans le camp des profs et les outiller en conséquence».*

— Souvent, ***«il a fallu d'abord raccrocher les profs et tenter de recréer dans l'école un groupe d'adultes».*** Plusieurs enseignants reconnaissent en effet qu'ils sont, eux aussi, *«des décrocheurs de leur tâche d'éducateur»: «Beaucoup d'entre nous ont décroché en termes d'engagement et d'investissement dans nos milieux respectifs... l'attachement aux jeunes s'est perdu».* Dans plusieurs de ces écoles, on est amené à vouloir mieux comprendre les raisons qui ont entraîné cet état de fait, et en particulier l'ampleur de la tâche à accomplir actuellement auprès des jeunes. Et l'on se demande aussi comment faire pour que *«les adultes se raccrochent les uns aux autres?»* Comment faire pour que *«tous se sentent impliqués lorsqu'un collègue a un groupe difficile avec lequel aucun prof ne réussirait à donner un cours convenable».* Et un directeur avoue: *«On parvient à faire travailler quelques profs en équipe, alors que c'est toute l'école qu'il faudrait faire travailler en équipe».*Là encore, on touche à la question des modes de gestion scolaire.

— On constate d'ailleurs que **les divers types de locaux-oasis ont été, pour plusieurs enseignants, une source de dynamisme et d'enthousiasme.** Ils ont permis à plusieurs enseignants qui le voulaient de retrouver ou d'accentuer leur rôle d'éducateur, d'accepter le défi stimulant de devenir un adulte représentatif pour des jeunes, en développant la capacité de les écouter et en osant *«s'approcher vraiment des élèves».*

— L'on se rend compte, aussi, du fait que **plus les enseignants ont de responsabilité dans le processus, plus ils s'impliquent et plus il est possible que se développe une dynamique d'équipe** centrée sur les mêmes jeunes reconnus comme personnes. À cet égard, certains modèles apparaissent particulièrement intéressants et efficaces, comme ceux qui donnent aux enseignants individuellement ou aux enseignants d'un niveau **le contrôle sur l'entrée d'un élève dans le groupe suivi par le local,** APRÈS qu'ils aient eux-mêmes tenté certaines démarches auprès du jeune. Dans un tel cas, même s'ils trouvent toujours difficile de maintenir tel élève dans leur groupe, les enseignants disent avoir *«plus de patience»* à son égard, du fait qu'ils avaient tendance à *«décrocher le jeune avant même que cela aille vraiment mal».*

— **Bien souvent, c'est l'approche éducative elle-même qui est en cause,** et l'on constate qu'il n'y a pas toujours cohérence entre celle qui est vécue au local et l'approche qui est, concrètement, celle de plusieurs enseignants avec leurs groupes ou celle d'autres éducateurs dans l'école. L'on constate aussi que jusqu'ici, l'existence d'un local-oasis a eu peu d'impact sur le type de pédagogie mis en oeuvre par un enseignant dans sa classe, car ce n'était pas sa fonction. Et même si le local-oasis a pu mettre certains professeurs **sur la piste** d'une modification de leur rapport pédagogique avec tel ou tel élève, ou d'une modification de la gestion pédagogique avec telle classe, l'action n'a pas toujours suivi, **aucun dispositif de soutien ne venant prendre la relève.**

— **La nécessité et l'insuffisance du soutien aux enseignants** sont soulignées de façon générale, par eux-mêmes et par les responsables de locaux. Ces derniers sont en effet très conscients du fait que dans la mesure même où l'action du local remet au premier plan l'appel à l'aide du jeune et ses besoins fondamentaux, **il est impératif d'offrir une aide aux enseignants qui le désirent.** Ce soutien devrait porter aussi bien sur des aspects proprement pédagogiques (nouvelles façons d'enseigner la matière et de motiver les élèves, nouvelles formules comme le *«coaching»* à expérimenter, etc.), que sur le développement d'habiletés comme la communication et la relation d'aide. Car un problème majeur auquel sont confrontés les enseignants est l'**isolement avec leurs groupes d'élèves.**
Dans une école, on insiste sur l'importance du *«service après-vente du local-oasis auprès des enseignants»*: plusieurs auraient besoin d'être supportés ***«dans leur classe même»,*** ce qui fait appel à de nouvelles modalités de soutien et d'aide. Certains animateurs de locaux ont tenté cet appui, dans la mesure du temps et de l'énergie (très minces) qu'il leur restait.

— On souligne aussi **l'exigence du rôle d'animateur d'un local-oasis vis-à-vis des enseignants,** en termes de respect, de discrétion, de disponibilité, etc.

- ***Une interrogation***

Elle porte sur l'équilibre à trouver et à maintenir entre d'une part, le fait de décharger les enseignants et de leur ôter de la pression, et d'autre part, la nécessité qu'ils acceptent d'assumer davantage leur rôle d'éducateur, et **qu'ils en aient les moyens.** Com-

ment faire en sorte que l'action du local soit perçue et vécue par les enseignants non pas comme étant parallèle ou supplétive, mais comme étant complémentaire à leur travail? En effet, le risque est constant que les enseignants renvoient à d'autres la responsabilité d'aider les élèves susceptibles d'abandonner les études: au local, *«on»* va s'occuper d'améliorer leur motivation, leur comportement, leur performance scolaire, et après, le professeur pourra leur enseigner de façon acceptable.

- ***Quelques points à considérer*** lorsqu'une école recherche une implication plus poussée des enseignants auprès des élèves:

- **Y a-t-il prise de conscience** du fait que les jeunes ont besoin de s'attacher à une personne qui les accompagne et les supporte dans leur cheminement, et qu'ils réclament beaucoup que cette personne soit l'un de leurs professeurs?
- Existe-t-il **des outils d'observation** permettant à un enseignant d'avoir une vision d'ensemble de la personne d'un jeune, plutôt qu'une vision scolarisante reliée surtout à *«sa»* matière?
- Existe-t-il **des dispositifs** permettant aux enseignants de se parler d'un élève qui présente des difficultés, et de suivre ensemble son évolution?
- Existe-t-il dans une école **un suivi pédagogique** systématique de **chaque** élève?
- Existe-t-il des centres d'initiative ou des **dispositifs organisationnels autres que le local-oasis,** pouvant inciter les enseignants à améliorer leur relation pédagogique et éducative dans la classe?
- Assure-t-on un **soutien sur mesure et permanent aux enseignants,** en vue de les aider **au plan proprement pédagogique** (rendre sa matière intéressante, stimuler les élèves, etc.)?
- Assure-t-on un **soutien** aux enseignants afin qu'ils développent leurs habiletés de communication, d'écoute et d'aide avec les divers types de jeunes de leurs groupes? Cela est considéré comme une mesure très nécessaire.

6.2.3 Le financement et les ressources affectées à la prévention du décrochage

«Année après année, ce n'est jamais gagné pour le local:
nous avons toujours à rejustifier nos besoins».

(Un directeur)

- ***Quelques constats, selon les personnes impliquées***

— **Les subventions sont indéniablement un stimulant à l'inventivité:** il est donc jugé regrettable, par plusieurs, que les sommes globales attribuées au système scolaire dans le cadre du Plan d'action gouvernemental visant à favoriser l'insertion sociale et professionnelle des jeunes, aient été coupées, pour le secteur régulier, de plus de 50 %.

— On souligne que dans chaque école, les ressources destinées aux «cas lourds» sont limitées et déjà sur-utilisées, et qu'avant l'existence du local, personne n'était responsable de repérer les élèves «ordinaires» se trouvant temporairement confrontés à divers types de difficultés.

— Les personnes œuvrant dans les locaux-oasis **n'ont pris la place de personne,** et pourtant elles remplissent, chacune dans son école, des fonctions essentielles.

— La plupart des personnes rencontrées considèrent que le fait d'avoir intégré dans l'enveloppe de base les montants destinés au programme I.S.P.J. fait problème: ***«C'est maintenant une guerre des longs couteaux entre les écoles, pour aller chercher l'argent à la commission scolaire»***

— Pour maintenir l'Oasis, ***«les directions d'école sont obligées de faire des acrobaties, de la délinquance».*** Certains choix sont *«faits en prenant des risques».* Par exemple, dans une école, pour pouvoir maintenir le local-oasis malgré les coupures, on n'a gardé qu'un seul surveillant pour 750 élèves: *«Cela revenait à «prendre une chance car même si nous avons assez bien maîtrisé la violence, nous sommes obligés à des surveillances sécuritaires dans les casiers et les corridors». Ailleurs, on a «coupé un adjoint pour garder un travailleur de milieu».*

— On souligne aussi **un problème de concurrence pour l'utilisation du B.C.D.**, car le temps de disponibilité des professeurs n'est pas élastique. Dans une école, les enseignants font le reproche que l'on prive l'école d'une partie des *«tâches B.C.D.»* au profit du local. Dans une autre, toute la disponibilité des enseignants est prise par l'Oasis, mais on reconnaît que *«c'est un gros coût»*. Ailleurs, on a préféré abandonner l'Oasis et mettre sur pied un dispositif de support et d'encadrement des enseignants, le Centre-Ressources, pour lequel 12 professeurs ont été libérés de leurs tâches B.C.D., et cela a dû être voté par l'ensemble des éducateurs de l'école.

L'utilisation du temps de disponibilité des enseignants peut donc être une occasion de concertation sur les besoins prioritaires des jeunes de cette école et sur les moyens jugés les plus pertinents pour y répondre. *«Il a fallu faire un débat avec toute l'école... Quand ce n'est pas le cas, il y a beaucoup de mécontentement.»*

— Plusieurs ont le sentiment que l'efficacité se paie cher: *«On fait jouer contre nous nos succès... Plus nous sommes efficaces, plus on nous retire de l'argent»*.

— On affirme que pour être efficace, une mesure comme l'Oasis exige **la présence, dans l'école, d'une personne responsable spécifiquement mandatée.** En effet, elle doit pouvoir prendre une décision *«en l'espace de quelques minutes»*, en cas de problème urgent, et les jeunes doivent pouvoir *«s'identifier à une figure quand ça va mal en classe»*; elle peut aussi voir à ce que soit réalisée une signalisation continue. Certains estiment qu'une telle fonction ne peut être remplie ni par des enseignants en rotation, ni par le directeur adjoint, ni par un surveillant d'élèves.

À cet égard, certains estiment qu'il faut choisir entre *«financer du patchage»*, et *«financer de la prévention»* par une signalisation continue et **un ensemble cohérent de solutions, dont plus de soutien au travail des enseignants.**

— Le fait que **certaines catégories de personnels soient protégées par des conventions collectives ou des corporations professionnelles** rend quasi impossible l'engagement de ressources nouvelles qui seraient prêtes à travailler à des coûts moindres. Ce que permet l'existence de fonds spéciaux attachés à un programme particulier.

— **Certaines difficultés sont liées aux conventions collectives de travail:**

- On souligne **le jeu du mécanisme de l'ancienneté:** *«Ce mécanisme ne devrait pas jouer... Dans notre école, on a préféré supprimer l'Oasis et redistribuer les périodes de disponibilité parmi les enseignants, plutôt que de confier la responsabilité du local à un professeur inconnu dont on ne savait pas s'il avait les qualités nécessaires pour ce genre de travail.»*

- D'autres affirment que ***«la convention ne reconnaît pas ce travail-là: un prof doit enseigner»***. Cela oblige à *«faire un contrat spécial avec une personne non syndiquée»*. On souligne aussi que même le fait d'utiliser pour le local les services d'un prof en disponibilité est impossible: *«Ça ne serait pas bon pour lui en bout de ligne, car ce travail ne compterait pas dans son ancienneté»*.

- Une solution : *«Prouver qu'une bonne partie du travail fait à l'Oasis est purement et simplement UN ACTE PÉDAGOGIQUE»*. Car, explique un enseignant, *«ce que j'y fais consiste à rechercher et à mener des activités qui aient un sens pour un nombre relativement élevé d'élèves, et qui s'intègrent aux autres types d'activités proposés par l'école»*. Cela devrait être légitimé dans les descriptions de fonctions, et la gestion d'ensemble du système scolaire devrait le rendre possible.

— Quelques écoles font appel à des ressources gratuites: dans l'une d'elles, par exemple, une partie des fonctions de l'Oasis est remplie par **un système de dépannage par les pairs: *«les aidants naturels»***. Il consiste à *«outiller certains jeunes qui sont volontaires pour aller en aider d'autres»*.

— **Plusieurs soulignent qu'une expérimentation suppose une continuité minimale des ressources et une cohérence soutenue des interventions.** Pour ce type de projet, *«l'expérience enseigne que cela prend 2 ans de mise en place et que le plein rendement suppose un minimum de 5 ans»*. Après trois ans , les responsables estiment qu'«on en est toujours au curatif et pas encore à la prévention». De plus, *«les coupures empêchent l'unité d'action d'une année à l'autre et obligent à repenser annuellement la cohérence dans l'école»*. On constate d'ailleurs que sur les 20 locaux décrits dans cette étude, 4 ont disparu en l'espace d'un an, faute de reconduction des ressources.

— **La fragilité de l'expérience, malgré son utilité et ses résultats encourageants, engendre lassitude et découragement chez ceux qui ont innové.** On déplore *«la perte de temps très grande d'avoir chaque année à rejustifier des besoins évidents et à imaginer des preuves et des portes de sortie»*.

L'animatrice d'un local, qui était payée 15 000 $ par an, a vu son traitement baisser à 11 000 $ la troisième année: *«Chaque année, c'est une guerre. Cette année, l'école n'a reçu que 7 000 $ pour me payer et doit trouver 4 000 $ quelque part... C'est très démotivant car on se sent toujours non reconnu... Et lorsque tu te bats pour un salaire, pendant ce temps, tu ne penses pas aux jeunes... Si cela ne change pas, c'est ma dernière année»*.

On souligne aussi que le fait de supprimer purement et simplement le local, dans une école où il était très utile, allait avoir comme impact *«de la démission et de la démotivation chez les profs»*.

— **Certains se sont attachés à prouver la rentabilité financière de l'Oasis.**

- D'abord **pour l'école elle-même:** *«On nous avait coupé les fonds complètement ... Nous avons fait la liste des élèves qui n'auraient pas été là au 30 septembre sans l'existence du local et de son animateur, et prouvé qu'il restait un «profit net» de 65 000 $»*. Dans une autre école où le local n'a démarré qu'en novembre cette année, on a démontré que *«jusqu'au 15 novembre, le taux d'absentéisme et le nombre de suspensions étaient très supérieurs à ceux de l'an dernier durant la même période»*.

- La rentabilité du local **à l'échelle de la société** est aussi abordée. *«On pourrait chiffrer les coûts liés à l'absence de local chez nous: le coût de la délinquance (un jeune en centre d'accueil coûte 33 000 $ par an), le coût de la police, du vandalisme dans l'école et à l'extérieur, le coût lié aux divers programmes d'insertion sociale et professionnelle des jeunes (rattrapage scolaire, etc.)... La prévention coûte moins cher»*. Comme le rappelle l'animatrice d'un local: *«Même si tu empêches un seul jeune d'aller en centre d'accueil, ton salaire est justifié pour l'année.»*

— On souligne enfin, en la déplorant, **l'absence d'évaluation et de suivi sérieux de ce type d'intervention,** tant à l'échelle du système scolaire qu'à celle de la commission scolaire. ***«Les coûts inhérents devraient être inclus au départ dans la budgétisation d'un programme comme le rattrapage scolaire, si l'on veut avoir une idée d'ensemble de son efficacité.»***

- ***Quelques interrogations***

Avec les coupures, certains locaux-oasis ont déjà disparu, ou ont dû modifier leurs fonctions, ou restreindre leurs activités, ce qui pose la question de la continuité de ce type de mesures.

— Les fonctions remplies par les locaux-oasis, que l'on vient de rappeler à travers l'énoncé de leurs caractéristiques communes, sont-elles essentielles dans une école?

— Si oui, toutes les fonctions actuelles d'un Oasis pourraient-elles, **sans que les objectifs soient modifiés au rabais, être remplies d'une autre façon?** En cas de disparition de l'Oasis, l'école peut-elle trouver des solutions équivalentes, ou bien y a-t-il risque qu'une partie des fonctions remplies par l'Oasis ne puissent l'être par le seul personnel régulier de l'école?

— Ailleurs, toutes les règles et les contraintes administratives actuelles (règles budgétaires, affectation du personnel, conventions collectives, régime pédagogique, etc.) permettent-elles actuellement à une école de remplir ce type de fonctions en toute légitimité, sans qu'elle soit obligée à *«une forme de délinquance»*? Ou bien cela nécessiterait-il des modifications à certaines règles déjà existantes, ou encore faudrait-il des règles nouvelles?

— En particulier, jusqu'où est-il possible actuellement de donner *«le service après vente»*, c'est-à-dire: **l'école a-t-elle les ressources nécessaires pour assurer, après le dépistage, l'aide aux jeunes ainsi que le soutien et le perfectionnement aux enseignants?**

— La «vocation sociale actuellement donnée à l'école» pose en particulier la question du **partage des ressources et des responsabilités MEQ/Affaires sociales.** Des

ententes locales bilatérales sont-elles envisageables, si l'on considère que «cela coûte moins cher si c'est l'école qui s'en occupe»?

Pour l'année 1986-1987, l'une des écoles a d'ailleurs établi **une entente avec un centre d'accueil qui paie la moitié du salaire de l'éducateur spécialisé** responsable de l'Oasis. En effet, sa direction est convaincue que l'école a un rôle à jouer dans la société **à titre de premier lieu préventif.** Le régime de fréquentation obligatoire amenant à l'école **tous les jeunes sans sélection préalable,** ses dirigeants croient qu'une partie de son rôle est de s'organiser pour prévenir des malaises sérieux qui pourraient empêcher plusieurs élèves de s'insérer dans la société (ou pour en générer le moins possible).

Cette préoccupation d'un partage des responsabilités et des ressources MEQ/Affaires sociales a été soulevée lors des États généraux (Actes, p. 164, 191, 192, 201).

— Quelles modalités de financement permettraient le mieux aux écoles d'assurer de façon cohérente et non sectorisée ou parcellaire, à TOUS les élèves qui en ont besoin, les divers types de soutien donnés par l'Oasis:

- quant aux sommes globales à y affecter;
- quant à la décentralisation de certains budgets au palier de l'école;
- quant au mode de détermination des montants attribués;
- quant aux normes régissant la quantité et les qualifications des personnes affectées à de telles fonctions?

Les ***Fiches des États généraux sur la qualité de l'éducation*** abordent d'ailleurs ces différents points (pp. 42 à 51, 149, 153 à 156, 192, 202).

6.2.4 *Quelques autres questions non résolues*

On se contentera maintenant d'énumérer d'autres difficultés soulevées par les personnes impliquées, concernant la pratique des divers types de locaux-oasis.

— Il y a le risque que l'on fasse du local-oasis **un lieu d'ajustement à sens unique du jeune à l'école,** plutôt que d'accepter qu'il reste **un lieu suscitant l'adaptation de l'école,** par la multiplication des approches éducatives et une plus grande diversité de réponses aux besoins des jeunes.

— **La formule du contrat** a des effets positifs, mais son utilisation exagérée ou mécanique risquerait de la dévaloriser.

— **On signale la possibilité de stigmatisation sociale ou d'étiquetage** découlant de la fréquentation du local. D'une part on considère essentiel, surtout dans le cas du local de soutien individuel et du local de rencontres, que les enseignants soient informés du nom de leurs élèves suivis au local et des besoins de soutien de ces jeunes; mais d'autre part, on redoute les conséquences de *«l'effet Pygmalion»* pour ces élèves. *«Cela demande une sorte de confiance entre adultes, pour que le fait de se passer un dossier d'une année à l'autre ne soit pas inculpant pour le jeune, mais aidant.»*

— **On trouve difficile de concilier une certaine confidentialité,** base de la confiance que le jeune accorde à l'animateur, **avec la nécessité d'une concertation entre tous les adultes qui sont en rapport avec le même élève:** l'accord du jeune est ici, sans doute, une condition essentielle d'une telle concertation.

— **La nécessité d'un certain *«marketing du local»*** en vue de le faire connaître et d'en créer une image positive en le démystifiant auprès des jeunes et des adultes, apparaît souvent **contradictoire avec l'obligation d'en limiter l'accès** à certaines catégories d'élèves, faute de ressources.

— **On souligne la nécessité, pas encore acquise, d'une sorte de processus d'accueil et de classement individuels des élèves qui arrivent à l'école** (analogues à l'accueil et référence en éducation des adultes). «La meilleure façon de prévenir l'abandon est de bien classer l'élève, pour qu'il se sente à la bonne place, avec le service qui lui convient.» Certains ont essayé la ***Feuille de suivi d'élève*** (qui comporte des paramètres les plus précis possibles et qui circule); elle permet de s'entendre avec un jeune: *«Tu as de la misère avec telle chose, on va t'aider là-dessus et t'évaluer sur cette chose seulement».*

Déjà, pour les élèves susceptibles de s'engager dans des *«cheminements particuliers de formation»*, l'on cherche à donner au départ à chaque élève concerné un classement correspondant mieux à ses acquis réels. En effet, le ***Guide d'organisation et de planification pédagogique des cheminements particuliers de formation*** prévoit, pour certains élèves, *«un retour sur les programmes du 2e cycle du primaire»*, pendant une année scolaire complète. Une orientation encore plus souple, similaire à celle utilisée dans l'enseignement individualisé par modules, amènerait peut-être à utiliser des tests permettant de situer le niveau exact auquel tel ou tel élève devrait redémarrer, si l'on veut qu'il ait le sentiment de progresser sur de l'acquis, comme le veut une pédagogie du succès (même si ce niveau correspond au premier cycle du primaire).

— **L'utilisation des ordinateurs semble parfois dysfonctionnelle, face à certaines solutions comme le reclassement** d'un élève: *«Une fois que l'ordinateur a fait le groupe, on doit s'arranger avec... Sinon, cela fait 7 à 8 personnes dont les horaires vont être déplacés»*.

— **Les expulsions de l'école qui continuent, et la difficulté qu'ont les adultes à justifier les suspensions: deux points qui restent à améliorer.**

Certains animateurs de locaux vivent difficilement le fait que l'expulsion se produise encore, malgré l'existence du local, et en dehors de son action dans certains cas.

Par ailleurs, ils considèrent qu'un élève qui est suspendu a besoin d'en connaître la raison exacte, ce qui n'est pas toujours le cas: *«Comment le jeune peut-il vivre cela si l'adulte n'est pas capable d'en décrire la raison exacte?»*.

— **Les ponts entre l'école et son milieu extérieur ne sont pas toujours faciles à établir.**

Les liens constatés entre les Oasis et l'extérieur, soit pour des services rendus aux jeunes eux-mêmes, soit pour des services rendus par les jeunes à la communauté, touchent à la question d'un rôle plus *«social»* de l'école.

On se demande encore, dans le cas des jeunes les plus gravement perturbés, si c'est à l'école de dépister leurs difficultés et d'intervenir.

Celle-ci ne devrait-elle pas s'entendre avec d'autres instances ou organismes, pour un partage des tâches et des responsabilités financières et autres? N'est-il pas plus efficace que ce soit l'école qui joue alors un rôle préventif, en dépistant le plus tôt possible les problèmes vécus par les jeunes et en prévenant la désorganisation personnelle?

Certains mécanismes pourraient-ils être expérimentés et légitimés, centralement et localement, afin de faciliter une certaine mise en commun des ressources qui soit, dans chaque contexte particulier, la plus utile pour les jeunes concernés?

— **On recherche encore des façons efficaces d'impliquer les familles.**

On souligne *«le grand nombre de familles désunies, élargies, reconstruites»*, ce qui a un gros impact sur le comportement des élèves dans l'école. On constate que *«plusieurs jeunes se trouvent devant un vide complet par rapport à ce que l'adulte attend d'eux et leur passe comme message, alors qu'ils en attendent beaucoup»*. On souligne de plus qu'*«en milieu urbain, les gens ont développé des habiletés à utiliser les systèmes pour d'autres fins: l'école, ça garde bien leurs jeunes...»*.

Il faut donc *«**refaire le pont avec l'adulte à la maison**; l'aider à se rendre compte qu'il y a des jeunes qui fréquentent l'école sans apprendre; l'aider à restructurer son autorité; amener les parents à réfléchir sur la nourriture et le sommeil de leur jeune...»* Cela est d'autant plus important que le jeune a besoin de sentir l'intérêt de ses parents pour les affaires scolaires, qu'il a besoin d'être soutenu (par exemple, lui faire penser à ne pas oublier son matériel), et que plusieurs des problèmes qu'il vit sont d'ordre familial. N'est-ce pas illusoire de viser une responsabilisation du jeune, en dehors de sa famille et sans compter sur elle?

— **On estime encore difficile de *«passer du curatif au préventif»*:** on constate que la création de la plupart des locaux-oasis est axée sur le curatif et que l'on n'a pu encore mettre beaucoup d'efforts sur la prévention des difficultés du jeune. C'est pourquoi certains responsables voudraient «outiller les enseignants pour **déceler les**

indices chez un jeune qui ne va pas», car ce sont eux qui les voient le plus régulièrement, étant en première ligne.

On note aussi que *«plus on investit dans le dépistage des difficultés, plus le taux monte et plus on en est réduit au curatif... On a décelé 22 problèmes d'apprentissage... Cela amène à considérer une fraction de plus en plus importante des jeunes comme des «malades pédagogiques» et cela nous rassure: on n'aura qu'à payer des «médecins» pour les changer».*

C'est pourquoi le directeur de l'une des écoles, qui dit *«croire beaucoup à l'effet Pygmalion»*, a tablé sur l'intégration dans les groupes réguliers des élèves suivis au local: *«le groupe interagit, on fait disparaître les feuilles de route et il n'y a plus du tout de renvois».*

Selon un enseignant d'une autre école, *«on a poussé si loin la rationalisation que ceux qui décrochent sont perçus comme ceux qui ne sont pas bons en classe...»* Or il y a eu dans l'école 16 tentatives de suicide cette année, dont une d'un élève qui, avec 97 % de moyenne, était en train de *«péter au frette».*

— **L'ouverture sur d'autres solutions, plutôt que le maintien à l'école à tout prix.**

Avec des mesures comme l'Oasis, l'école va le plus loin possible pour permettre la scolarisation continue. Mais pour plusieurs, on constate la nécessité d'inventer autre chose. Faute de quoi, souligne-t-on, *«tout ce qui nous reste, c'est de dire à l'élève: on ne peut plus rien pour toi... En bout de ligne, c'est la police qui s'occupera de toi».*

Plusieurs voudraient que certains jeunes soient **mis en contact avec le marché du travail et ses exigences, tout en étant suivis** de façon régulière. D'autres pensent à **un projet personnel** que le jeune pourrait réussir, et qui serait reconnu comme étant légitime: *«J'ai rencontré des jeunes accrochés à des projets autres que les miens, autres que ceux de l'école... C'étaient tous des gens excessivement intéressants, ayant de l'envergure... Le seul problème: ils ne sont pas là où l'on voudrait qu'ils soient... L'école devrait leur dire: Vas-y avec ce que tu aimes».*

L'animateur d'un local constate: *«Parmi ceux qui décrochent, il y a des jeunes très forts, qui ont des vertèbres... Celui qui est organisé, ce n'est pas avec un autre système qu'on ira le chercher... Il vaut mieux l'aider à sortir: j'ai fait à Jean une feuille de route pour la Saskatchewan, avec des adresses».*

— **Enfin, on souligne l'importance de rencontres entre «les décideurs» et *«la base»*:** les personnes travaillant dans les Oasis ont réclamé d'être *«mises en présence des décideurs, car il est essentiel qu'ils prennent conscience de ce qui se vit à la base.»*

CHAPITRE 7

VERS UNE GESTION INTÉGRÉE DES INTERVENTIONS VISANT À FOURNIR AUX ÉLÈVES DES APPUIS CONVERGENTS

L'existence même du local-oasis révèle qu'il est à la fois nécessaire, difficile et possible, pour une école, d'arriver à mettre en oeuvre **un ensemble** d'interventions articulées, cohérentes et suffisamment continues auprès de tous les élèves, afin que **tous** se sentent accueillis, stimulés et soutenus dans le défi d'apprendre, surtout ceux qui, pour des raisons diverses, apprennent avec difficulté. L'analyse de la mise en oeuvre des locaux-oasis amène donc à poser la question de la gestion:

- **la gestion de l'école comme lieu d'apprentissage** pour des jeunes de plus en plus différents les uns des autres;

- **la gestion d'ensemble des trois paliers d'un système scolaire** qui vise la scolarisation maximale du plus grand nombre possible.

Le chapitre 7 aborde le problème suivant: comment gérer efficacement l'ensemble des interventions d'encadrement et de soutien destinées à réduire les difficultés provenant des conditions de vie actuelles des jeunes en voie de scolarisation. Il s'agit principalement de stratégies de gestion mises en oeuvre dans l'école, mais également aux autres paliers.

Dans ce chapitre, à partir de l'analyse descriptive des divers types de locaux-oasis et des difficultés soulignées dans le bilan-synthèse:

— on constate que l'intégration des diverses interventions d'encadrement et de soutien faites dans une école est un problème de gestion difficile à résoudre;

— on identifie certains facteurs qui, dans le contexte actuel de la scolarisation, exigent un effort d'intégration des interventions, dans l'école et avec l'extérieur;

— on décrit les principaux volets d'une stratégie de gestion intégratrice mise en oeuvre dans quelques écoles ayant un local-oasis;

— on infère, de cette description, les principales conditions d'efficacité d'une gestion intégratrice dans l'école.

7.1 L'intégration des diverses interventions: un problème de gestion difficile à résoudre

Un ensemble de faits mis en lumière au cours de cette étude conduisent au constat suivant: il n'est pas facile de gérer de façon intégrée, dans l'école, l'ensemble des mesures d'encadrement et de soutien nécessaires aux nombreux élèves qui sont confrontés à des problèmes sérieux d'échecs ou de démotivation. En effet:

7.1.1 Certains des facteurs de cloisonnement et de discontinuité existant dans l'école sont conditionnés par des gestes administratifs posés aux autres paliers du système scolaire

Une vision systémique du système scolaire amène à constater que les stratégies de gestion de l'école ne sont pas indépendantes de celles qui sont en vigueur dans l'ensemble du système scolaire. En effet, une partie des difficultés décrites en 6.2 touchent des domaines pour lesquels les instances décisionnelles se trouvent en dehors de l'école. Il peut s'agir, par exemple, aussi bien de certains encadrements normatifs du système scolaire que de décisions concernant l'aide et le soutien aux éducateurs et aux gestionnaires dans les écoles.

7.1.2 La tradition de gestion des écoles ne comporte pas toujours tous les gestes qui permettraient d'apporter à un élève le maximum d'appuis convergents dont il a besoin

Si l'on récapitule les principaux gestes de management souhaitables pour qu'un même élève reçoive effectivement le maximum d'appuis convergents, on observe que certains sont encore peu développés et que d'autres sont parfois inexistants. Il s'agit principalement:

— de mettre en place un dispositif d'accueil de chaque élève arrivant dans l'école, permettant de le recevoir, de connaître son profil personnel et de le classer adéquatement de façon à lui proposer une série de défis à sa mesure;

— de prendre des moyens de repérer rapidement et de façon continue un ensemble de symptômes ou de *«signaux de détresse»* indiquant que tel ou tel élève vit dans l'école en état de malaise, et perd pied dans ses apprentissages;

— de créer des dispositifs réguliers de communication entre tous les professeurs qui enseignent à un même élève, et entre ces enseignants et les autres éducateurs (PNE, surveillants, contrôleur d'absence, etc.);

— de doter l'école des catégories de personnel non enseignant les plus utiles et les plus pertinentes, en fonction des besoins révélés par l'analyse des profils de l'ensemble des élèves;

— de répartir, entre les enseignants qui le désirent et les autres éducateurs, les tâches de communiquer avec les élèves présentant des symptômes de malaise scolaire et de soutenir ces jeunes dans leurs efforts pour relever les défis posés, tant au plan scolaire qu'au plan de leur comportement;

— d'apporter un appui aux enseignants et aux autres éducateurs de l'école confrontés à ces tâches exigeantes pour lesquelles ils ne se sentent pas toujours préparés;

— d'établir des liens réguliers avec les familles et avec des organismes extérieurs à l'école (CLSC, entreprises, organismes-jeunesse, etc.).

De tels gestes de management peuvent en effet contribuer à ce que plus de jeunes cessent de percevoir l'école comme un univers étranger sur lequel ils n'ont pas de prise. **Car c'est beaucoup l'absence d'attentes cohérentes et personnalisées à leur égard qui engendre, chez eux, sentiment d'exclusion et retrait.**

7.1.3 La place même du local-oasis dans une école révèle l'existence de plusieurs modèles de gestion, intégrateurs à des degrés divers

En effet, toutes les écoles qui se sont donné un local-oasis mènent simultanément d'autres interventions destinées à encadrer les élèves, c'est-à-dire *«les accompagner à travers une relation positive avec un adulte, afin de favoriser leur épanouissement»* (définition donnée dans les ***Actes des États généraux***, p. 43).

Le local-oasis n'existe donc pas dans un vacuum. Il peut être le lieu où est amorcée une intervention auprès d'un élève; il peut aussi entrer en action après que d'autres moyens aient été épuisés; mais il fait toujours partie d'un ensemble de mesures prises par ces écoles pour tenter de répondre aux difficultés scolaires ou non scolaires vécues par une partie des élèves, et pour réduire les risques d'un abandon prématuré des études, non réfléchi ni outillé.

Et l'on peut faire l'hypothèse qu'une gestion plus intégratrice permet davantage à un jeune de se sentir accueilli et supporté en tant que personne dans son école.

En vue d'analyser le degré d'intégration des diverses catégories de mesures dans ces écoles, nous en avons établi la liste. Les principales sont les suivantes:

1. Dépistage systématique des jeunes susceptibles d'abandonner l'école.
2. Mesures concernant l'absentéisme.
3. Dispositif permettant aux enseignants de se parler des élèves rencontrant des difficultés (rencontres de niveau ou de section, tables, etc.).
4. Tutorat, titulariat, ou autre formule d'encadrement des élèves par les enseignants.
5. Prise en charge des élèves ayant des difficultés d'ordre scolaire, par des spécialistes (orthopédagogue, etc.).
6. Prise en charge des élèves ayant des difficultés d'ordre personnel, social et familial par des professionnels internes ou externes (psychologue, travailleur social, etc.).
7. Existence d'un dispositif organisationnel regroupant les PNE.
8. Mesures de «récupération scolaire».
9. Interventions auprès de parents de ces élèves.
10. Organisation d'activités para-scolaires par l'école.

11. Contribution des jeunes eux-mêmes à l'organisation des activités du local.
12. Système d'émulation et de reconnaissance publique des résultats des élèves.

Nous avons ensuite demandé par téléphone à des personnes responsables, dans chacune des écoles:

— d'énumérer lesquelles de ces mesures existent dans son école;
— d'indiquer si leur mise en oeuvre est reliée au local-oasis et, si oui, de quelle façon.

De ce tour d'horizon sont ressortis les constats suivants, indicatifs d'une diversité de conceptions de la gestion (plus ou moins morcelée ou intégrée) en vigueur dans une école:

a) **Soit il n'existe pas ou très peu de lien entre l'une ou l'autre des mesures et le local-oasis, et il n'y a pas toujours de lien entre les autres mesures elles-mêmes: c'est la gestion *«en parallèle»***

Dans ces cas, les interventions sont relativement morcelées ou juxtaposées: le local-oasis est considéré comme fournissant *«des mains supplémentaires»* à côté d'autres types de mesures mises en oeuvre par ailleurs.

Les mesures existantes sont généralement **prises en charge isolément par des personnes différentes qui se rencontrent peu.** D'où, probablement, le sentiment, chez les jeunes, de ne pas être compris comme personnes et la difficulté de prévenir la désaffection scolaire.

On constate alors que le local-oasis remplit souvent une fonction complémentaire qui consiste à combler des *«trous»* de services auprès de certaines clientèles. L'animateur du local peut, par exemple, se voir référer *«certains cas chroniques d'absentéisme»;* ou encore, c'est lui qui est chargé de rencontrer les jeunes des *«clientèles ethniques»* en butte à des difficultés d'ordre personnel ou scolaire, et de communiquer avec leurs parents. Mais la vie scolaire quotidienne de ces élèves continue à se dérouler en dehors de ce qui se passe au local.

Dans de tels cas, le local apparaît être une sorte d'*«appendice»* supporté uniquement ou principalement par la direction, ou encore lié à un individu-moteur qui en a fait son projet. C'est ainsi, par exemple, que le *«Local du midi»* rend des services essentiels ayant un aspect préventif, sur des questions qui inquiètent ou perturbent beaucoup d'élèves. C'est ainsi également que le *«Local des jeunes»*, en marge de la vie «régulière» de l'école, joue un rôle important comme lieu d'appartenance de base, pour certains élèves qui peuvent y établir une relation de confiance avec l'adulte responsable.

Dans ces cas, le local est bien un appendice utile pour les élèves et pour l'école, mais **aucun mécanisme formel de communication n'est prévu**, par exemple, entre l'animateur du local et l'ensemble des enseignants ou des PNE. On a même remarqué, dans une école, qu'une majorité d'enseignants est opposée à l'existence du local (même s'ils en bénéficient en fait), car ils disent ne pas partager la philosophie éducative de l'animatrice.

De plus, on constate qu'il n'existe pas toujours de dispositif regroupant les enseignants, même si l'on reconnaît *«qu'il en faudrait»*. Pour les élèves non plus, il n'y a pas toujours un noyau d'appartenance auquel ils ont la possibilité de s'identifier, si ce n'est, de façon parfois assez théorique, la personne même du tuteur.

b) **Soit il existe un lien bilatéral seulement (ou une série de liens bilatéraux) entre le local-oasis et l'une ou l'autre des mesures mises en oeuvre par ailleurs dans l'école: c'est la gestion *«par connexions ad hoc»***

Dans ces cas intermédiaires, un effort est fait pour coordonner l'action du local avec celle de l'une ou l'autre mesure. Par exemple:

Dans une école où les tuteurs jouent réellement leur rôle, c'est l'animateur du local-soupape qui est chargé d'analyser les fiches d'absence dans les cas douteux, pour les élèves de 1re, 2e et 3e secondaire; il rencontre chacun de ces élèves et en parle avec leur tuteur qui, lui, entre en contact avec leurs parents.

Ailleurs, l'animateur du local joue un rôle auprès des élèves suivis en orthopédagogie ou se trouvant dans des classes d'appoint: il est chargé d'aider ces jeunes à vérifier leur agenda personnel ou à vérifier la réalisation de leur plan d'action, bâti pour résoudre leurs difficultés d'ordre scolaire.

Comme l'exprimait l'animateur d'un local: ***«Le local par lui-même n'amène pas une unité d'action... cela prend un centre de ralliement des efforts de tous»***.

c) Soit le local-oasis a été pensé à l'avance comme formant un TOUT avec l'ensemble des autres mesures: c'est la gestion *«en réseau connecté»*, donc une gestion intégratrice

Dans ces cas, quelle que soit la catégorie de local, les diverses interventions auprès des élèves en crise ou en difficultés chroniques, ont été conçues comme *«un tout organique»* dans lequel le local-oasis a sa place. Et l'on constate que celui-ci peut y jouer ou non un rôle intégrateur.

— **Lorsque le local-oasis est l'élément intégrateur:** il sert, en quelque sorte, de *«carrefour»* ou de *«plaque tournante»*, permettant à diverses autres mesures d'être reliées entre elles: *«Le local a provoqué d'autres cohérences...»*.

Pour les élèves qui forment sa clientèle, il constitue donc une structure d'appartenance de base, à laquelle les autres éducateurs se réfèrent aussi. *«Si l'Oasis se tient debout, l'implication de tous les intervenants finit par exister»*.

— **Lorsque le local-oasis n'est pas l'élément intégrateur**: c'est un autre organisme qui joue ce rôle, généralement le dispositif regroupant les enseignants.

On a vu, par exemple, que dans une école, la structure de base est le **regroupement d'enseignants** qui se réunit une fois par semaine; elle est complétée par des *«professeurs-tuteurs spéciaux»* qui s'occupent plus particulièrement des élèves dépistés par le questionnaire P.A.S. Le rôle du local découle des décisions prises dans les *«regroupements d'enseignants»*. (Il s'agit ici d'un local de la troisième catégorie *«de rencontres et d'activités de groupe»*).

Dans une autre école, c'est ***le conseil de niveau*** qui est devenu le noyau d'appartenance pour les enseignants, dont des représentants forment trois ***conseils de secteur*** (1re et 2e sec., 3e et 4e sec.. 5e sec.). Ici, le responsable du local (dans ce cas un local-soupape), répond au Conseil de secteur vers le lequel tout converge; il est invité à l'occasion à rencontrer un Conseil de niveau, et participe régulièrement aux réunions de la Table des PNE.

Dans une troisième école, on a désigné des titulaires de groupes qui vont *«être formés pour aller chercher de l'information auprès des 7 à 9 profs enseignant à un même élève du groupe»*, ce qui permet que les enseignants soient impliqués dans une dynamique de groupe autour d'un certain nombre de jeunes.

7.2 Les principales raisons exigeant une stratégie de gestion intégratrice

Pourquoi l'école est-elle appelée à faire l'effort de gérer ses interventions de façon plus intégrée? Nous avons dégagé quatre impératifs de situation majeurs qui l'y incitent:

- **1er impératif: La nécessité de dépasser le traitement de *«symptômes»*, pour inventer des solutions fructueuses aux problèmes réels vécus par les élèves**

Comme on l'a décrit dans le chapitre I (tome I), la plupart des écoles comptent aujourd'hui un bon nombre de *«jeunes en conflit»*. Divers comportements: désintérêt, absentéisme chronique, actes belliqueux, indisciplinés ou délinquants (incluant le phénomène du *«drop-in»*), sont en fait **des symptômes de difficultés diverses.** Ces difficultés ne sont pas toujours intrinsèques aux élèves eux-mêmes, mais indiquent dans bien des cas l'existence **d'un conflit entre ces élèves et divers éléments du milieu scolaire.**

Or on observe que les comportements de ces élèves entraînent généralement, dans l'école, des réactions négatives à leur égard, et la mise en place de mesures diverses pas toujours intégrées entre elles qui, souvent, stigmatisent ces jeunes et ont pour effet d'ajouter au conflit existant. C'est pourquoi, dans les écoles visitées, les responsables en sont arrivés à la conclusion que les mesures ne visant que les symptômes sont inefficaces, de même que les interventions purement individuelles.

En effet, un même symptôme (par exemple, l'absentéisme) peut provenir de diverses causes, tout comme une même difficulté peut conduire à une variété de symptômes différents. Et si l'on se contente d'intervenir sur les symptômes, on risque de se tromper quant aux actions à entreprendre, ou encore on risque de déclencher chez certains élèves, en réponse, une conduite *«spécialisée»* qui ne touchera pas à la cause réelle.

Mais si l'on recherche les causes plus fondamentales du comportement d'un élève, on est alors en mesure de trouver et de mettre en oeuvre des formes d'encadrement et de soutien réellement efficaces, **qui devront être convergentes.** Car en remontant, par exemple, aux différentes causes de l'absentéisme, on peut se trouver face à divers groupes de difficultés auxquelles un jeune fait face, et l'on sera amené à devoir coordonner divers types d'intervention, et donc l'action de plusieurs personnes.

Par ailleurs, dans la mesure où certains comportements sont le symptôme d'un malaise assez généralisé lié au fonctionnement même de l'école, des interventions *«à la pièce»* uniquement seront inefficaces.

Il est donc essentiel de gérer les interventions **de façon à ce qu'elles agissent sur les causes réelles du comportement d'un jeune,** y compris celles originant de l'école elle-même, **et de façon à produire la convergence nécessaire.**

- **2e impératif: Un souci de valoriser et de motiver les élèves par le succès, plutôt qu'une préoccupation première de *«rétention scolaire»***

Dans la situation actuelle, beaucoup d'élèves se révèlent peu motivés à étudier pour obtenir le diplôme d'études secondaires.

Pour les écoles visitées, **aider tous les élèves à mettre leurs possibilités en valeur** et à vivre à l'école une expérience leur permettant de se valoriser est **le seul moyen efficace d'accroître *«le pouvoir de rétention de l'école»***. C'est en commençant par trouver des façons de les valoriser que l'on a des chances de les amener jusqu'au DES, et non en se contentant d'appliquer certaines mesures, même utiles en soi (récupération, rencontres avec un professionnel, etc.).

Or, cette préoccupation de valorisation des élèves exige l'organisation d'un milieu ambiant cohérent apte à susciter la volonté et la capacité des jeunes de se développer, d'apprendre, et d'être acteurs dans leur propre vie plutôt qu'à la remorque des circonstances.

En effet, la création d'un milieu scolaire dont l'organisation même permette à chaque jeune de vivre des relations positives et stimulantes avec ses pairs et avec les adultes de l'école, constitue une condition essentielle pour qu'il apprenne et persévère jusqu'à atteindre une forme reconnue de succès (même si ce n'est pas l'obtention **immédiate** du DES). La *«rétention scolaire»* passe donc par une gestion capable de produire de la cohérence dans l'école autour du souci majeur de valoriser les élèves.

- **3e impératif: La nécessité d'élargir les buts et les critères de succès de la scolarisation**

On constate que dans la plupart des écoles visitées on a, de fait, accepté un *«mandat élargi»*. En effet, dans la mesure où un bon nombre des élèves en conflit ne sont assumés nulle part ailleurs, et dans la mesure où l'école devient le pôle principal de l'éducation pour ces jeunes, peut-elle ne viser qu'à instruire? Ne lui faut-il pas *«aller au-delà du scolaire»*? Car même si sa mission première reste l'instruction, n'est-elle pas forcée d'être un milieu d'appartenance pour plusieurs jeunes qui, sans cela, ne parviendront pas à apprendre?

Plusieurs écoles ont répondu à cette question en *«repoussant leurs limites»* et en s'attelant à la création de modes d'organisation et de fonctionnement cherchant à faire de l'école, en plus d'un lieu d'apprentissages scolaires, *«un endroit accueillant et humain qui permette aux jeunes de découvrir des règles de vie claires, et de conserver ou retrouver un équilibre moral et affectif»*.

L'acceptation d'un tel mandat *«élargi»*, débordant les buts et le terrain d'exercice habituels de l'école, oblige donc celle-ci à rechercher un mode de gestion intégrateur. Il y a en effet plus de concertation à faire avec plus de partenaires à l'intérieur. Il lui faut aussi coordonner les efforts faits dans l'école avec les efforts de personnes, de groupes ou d'instances extérieures à l'école.

- **4e impératif: La nécessité de mettre en oeuvre une pédagogie de la réussite pour l'ensemble des élèves, et pas seulement pour ceux qui rencontrent des difficultés majeures**

Tous les jeunes ont besoin, au cours de leurs études secondaires, d'être considérés dans leur globalité comme des personnes. De plus, un bon nombre d'entre eux sont susceptibles d'être, à un moment ou l'autre, confrontés à divers types de difficultés dont certaines peuvent provenir du système scolaire même.

Par ailleurs, comme on l'a constaté, des actions dispersées et non coordonnées concernant un même élève risquent d'accentuer chez lui l'impression qu'il n'est pas traité comme une personne entière, à l'étape même de la constitution de son identité, ce qui hypothèque alors sa capacité d'apprendre.

C'est pourquoi, dans les écoles rencontrées, on considère que *«les interventions d'encadrement et de soutien sont inutiles lorsqu'elles sont dissociées de l'engagement dynamique de l'ensemble des partenaires oeuvrant dans l'école, et qu'il n'existe pas de cohérence dans leurs actions quotidiennes.»*

Les écoles ayant un local-oasis ont donc remis en question le modèle de fonctionnement morcelant le vécu quotidien et global des élèves, selon lequel:

— les professeurs enseignent et *«passent leur matière»*,
— les professionnels supportent les élèves et les traitent hors de la classe,
— la direction sanctionne, suspend ou renvoie.

Et l'on a recherché **un mode de gestion et d'organisation de l'école permettant l'engagement dynamique de l'ensemble des partenaires,** afin:

— de traiter les difficultés réelles et pas seulement les comportements symptomatiques;

— de stigmatiser le moins possible les éleves en conflit et d'éviter le plus possible leur rejet par les éducateurs réguliers et leur isolement dans des programmes spéciaux;

— de coordonner les attitudes et les efforts de tous ceux qui interviennent auprès des élèves, et d'intégrer dans la vie quotidienne de l'école l'ensemble des mesures retenues, afin que tous les jeunes puissent vivre et travailler dans un milieu scolaire articulé et cohérent, qui tienne vraiment compte de leurs réalités propres.

7.3 Un exemple de gestion intégratrice: l'organisation d'un milieu scolaire cohérent, basée sur le Code de vie de l'école *

Plusieurs des écoles ayant un local-oasis (en particulier Jeanne-Mance, Édouard-Montpetit, Des Baies), se sont donné un modèle de gestion qui a la particularité d'intégrer stratégiquement les efforts de tous et l'ensemble des mesures retenues, autour d'un ***Code de vie.***

Cette stratégie de gestion, intéressante parmi d'autres, articule sept grands volets. On en décrira brièvement le fonctionnement, dans le but:

- d'illustrer la faisabilité de tels modèles de gestion intégratrice actuellement recherchés et mis à l'essai dans beaucoup d'écoles;

- et de dégager (en 7.4) quelques conditions de l'efficacité d'une gestion intégratrice.

1er volet: Le Code de vie de l'école est l'outil de base de la cohérence des interventions auprès des élèves

Le Code de vie concrétise la volonté des adultes d'établir pour l'école des règles du jeu qui soient conformes à des valeurs explicites choisies, et dont les diverses actions entreprises dans l'école vont chercher à faciliter l'application. Cette sorte de contrat qui lie chaque élève et chacun des éducateurs de l'école comprend:

- **Les grandes valeurs** retenues comme étant prioritaires dans l'école. Par exemple: le respect de soi, le respect des autres, le respect du milieu.

- **Un ensemble de règles** qui décrivent explicitement les exigences posées par ces valeurs, au plan du comportement attendu autant des jeunes que des adultes.

---

* Cette section s'inspire plus particulièrement de :
— Gilbert, François (polyvalente Édouard-Montpetit) : *L'école, rond-point de la maturité collective*, in *Dimensions*, juin 1985.
— Lebon, André et Jost, Raymond : *Le jeune en conflit à l'école... Une alternative : l'école milieu de vie*, Les cahiers de Boscoville, décembre 1984.
— C S Jérôme-Le Royer : *Le milieu scolaire et sa réaction aux situations de conflit*, novembre 1983.
Ainsi que de l'expérience vécue aux polyvalentes Jeanne-Mance, Édouard-Montpetit et Des Baies.

- **Une série de conséquences graduées** (sanctions), connues de tous et s'appliquant à tous, entraînées par des gestes ou des actions non conformes aux exigences. Ces sanctions sont **pensées comme des stratégies à but éducatif** et elles varient selon qu'il s'agit d'un simple *«accident de parcours»* ou d'un manquement plus habituel aux règles. Ces conséquences prennent en général la forme d'une procédure en plusieurs étapes dont la première est toujours **une rencontre** entre l'adulte et le jeune concernés.

Les règles du jeu sont donc claires et connues de tous, ce qui fait du Code de vie, ***«l'instrument de base de la cohérence»*** entre tous ceux qui vivent dans l'école.

Par exemple, dans le Code de vie de la polyvalente Édouard-Montpetit:

- **les exigences** de la valeur *«respect de soi»* sont (notamment): *«Me respecter dans mon travail, c'est... apporter tout le matériel dont j'ai besoin pour chacun de mes cours... remettre à temps les travaux scolaires exigés»*.

- **les conséquences:** *«Un travail qui n'est pas remis à temps reste toujours un travail à faire. Des modalités de reprise des travaux hors du temps de classe seront donc imposées à l'élève; et au besoin, .. directeur pourra suspendre sa participation aux cours réguliers pour lui permettre de rattraper un travail non fait»*.

ou encore:

- **les exigences de la** valeur *«respect des autres»* sont (notamment): *«Reconnaître que ma liberté finit là où celle des autres commence... accepter leur droit de travailler dans un climat de calme et de paix... et refuser de poser des actions qui nuisent à mes compagnons et compagnes de classe»*.

- **les conséquences:** *«Le droit d'un groupe-classe ou de la masse des élèves à recevoir un enseignement de qualité prime sur les caprices et le laisser-aller de certains élèves perturbateurs. Celui qui perturbe un groupe-classe sera exclu du cours et devra se rendre au local-oasis pour réfléchir et conclure une entente de retour en classe.»*

Dans ces écoles, le local-oasis est donc un lieu qui a pour fonction d'aider des jeunes, dont le **comportement en classe est en contradiction avec le Code de vie,** à prendre

tout d'abord conscience de ce en quoi tel ou tel comportement contrevient à ce «contrat collectif», puis à trouver comment modifier ce comportement en classe pour arriver à s'entendre à ce sujet avec son professeur.

Autre exemple:

> **La conséquence** explicitement prévue du **vandalisme** est **le travail communautaire.** Dans l'une des polyvalentes, par exemple, il est prévu que le directeur signe un contrat pour travaux communautaires avec les jeunes qui ne peuvent rembourser les 200 $ ou 300 $ de dommages causés par eux, le barème pour le calcul du nombre d'heures à donner étant de 3 $ l'heure. Il est prévu aussi que puisqu'il s'agit de ressources matérielles, ce sont **les concierges** qui s'occupent des jeunes pénalisés pour vandalisme, sous la responsabilité de l'agent d'administration, ce qui a comme avantage de **soustraire ces élèves au réseau traditionnel d'autorité.** C'est donc le concierge qui supervise le travail (nettoyage des bureaux, ramassage des feuilles mortes, réparation de tabourets) et qui signe lorsque le temps mentionné au contrat a été fait. Cette mesure, **intégrée aux autres,** contribue elle aussi à la diminution de l'agressivité: *«les jeunes comprennent que les réparations coûtent cher à l'école»*. Elle permet aussi à un autre type de personnel d'entrer en contact éducatif avec les élèves.

Le Code de vie sert également de **code déontologique pour le personnel de l'école.** Par exemple, «un enseignant qui respecte ses élèves ne les insulte pas, il prépare ses cours et corrige leurs devoirs». Donc, si l'enseignant peut **s'appuyer** sur le Code de vie, ce dernier le **contraint** également. Il doit, aussi, en respecter l'esprit et la lettre, donc respecter le jeune, ne pas l'exclure pour des motifs futiles, et communiquer avec lui après son passage à l'Oasis. On considère donc que *«c'est aussi important de faire comprendre le Code de vie aux adultes de l'école qu'aux jeunes»*.

Le Code de vie a généralement été **élaboré selon un processus coopératif** qui a permis à chacun d'y apporter ses idées, ses propositions.

De plus, il est **appuyé par des actions d'émulation et d'encouragement** qui développent, chez les élèves, *«l'envie d'être bien et d'être supporté.»*

Ce premier volet de la stratégie de gestion est essentiel, car le Code de vie fournit à tous la même *«vision» de ce qui est poursuivi*. Il propose des lignes d'action déterminées qui donnent un sens commun et servent de référence pratique aux intentions et actions de chacun dans l'école. Or, il n'y a pas de gestion intégratrice sans cette *«vision»*: c'est elle qui permet à chacun de *«garder le cap»* lorsqu'il agit ou innove, et qui lui fournit des critères pour apprécier ses intentions, ses actions et leurs résultats. ***«C'est toujours en référence au Code de vie qu'un jeune est félicité ou réprimandé».***

2e volet: Un suivi et une aide adaptée à la situation de chaque élève

Ce volet est complémentaire du précédent. D'une part, le Code de vie vise la vie collective dans l'école en servant à la fois de critère et de garantie au comportement et aux attitudes de chacun. D'autre part, le suivi individuel vise à tenir compte des besoins de chaque élève.

En effet, comme l'affirment Lebon et Jost: *«Cette perspective élargie de considérer le vécu du jeune au-delà de son comportement, celle de devenir présent à ce que le jeune vit et transporte à l'école, ainsi que celle de comprendre, du point de vue du jeune lui-même, les événements et les situations qui conditionnent son existence scolaire, entraînent la mise en place de divers mécanismes de suivi».*

Il y a, par exemple: le plan d'action personnel; la feuille de route; l'Oasis; l'évaluation des chances de réussite pour ceux qui ont des échecs dès le premier bulletin, par référence à leurs échecs et à leurs succès antérieurs et par l'identification des causes d'échec, avec la récupération vérifiée qui s'ensuit.

Il y a aussi la prise en charge globale d'un jeune par un *«tuteur-conseil»*. Cela permet à cet élève *«d'établir une relation privilégiée avec un adulte qui va l'accompagner et le guider dans la correction de ses faiblesses spécifiques et dans le développement de ses forces et de ses potentialités»*. Des rencontres régulières avec ce tuteur, toutes les deux semaines ou au besoin, visent à aider l'élève à s'exprimer davantage, à améliorer ses relations avec les autres enseignants et les autres étudiants, et à améliorer ses résultats scolaires.

On trouve aussi des mesures spéciales temporaires d'aide, qui ne stigmatisent pas les élèves en les définissant comme des *«catégories»*. Par exemple, certains élèves bénéficient d'un *«système ralenti»* et font leur 1re secondaire en deux et même en trois ans: ***«Cela pose des problèmes de codes, de bulletins à faire à la main... il faut que les machines administratives comprennent...»***.

Ou encore, on offre à quelques élèves (une dizaine seulement, car *«c'est beaucoup d'ouvrage»*), **la possibilité d'un apprentissage individualisé à la maison:** la direction établit avec chacun un contrat selon lequel il ne vient à l'école qu'une fois par jour ou une fois tous les trois jours. On lui remet alors à faire quelques travaux, qu'il rapporte la fois suivante. *«Tel ou tel jeune n'est pas capable de vivre avec le monde, mais il est capable de réussir son année»*.

3e volet: L'école se donne un système d'émulation et de reconnaissance publique des efforts et des résultats, lié lui aussi au Code de vie

Il s'agit d'un volet important, complémentaire des deux précédents. À la polyvalente Jeanne-Mance, par exemple, il existe deux systèmes de reconnaissance pour les élèves:

— **le tableau d'honneur** où sont exposés le nom et la photo des élèves qui ont fait un progrès dans leurs matières scolaires ou dans leur comportement. **Ceux qui n'ont eu aucun manquement au Code de vie** participent à un tirage organisé par les enseignants, et ceux qui ont eu 70 % dans 4 matières reçoivent la Mention Jeanne-Mance. À la remise du deuxième bulletin, au total 148 élèves sur 1600 ont eu droit à une reconnaissance officielle;

— **le Club des lauréats** dont font partie les élèves qui ont 80 % et plus dans 5 matières: ils ont droit à une sortie gratuite à chaque bulletin, à un tirage de chandails de l'école, et une lettre est envoyée à leurs parents (2 élèves de 3e secondaire sur 350, au deuxième bulletin, y ont été nommés).

4e volet: L'enseignant est la pierre angulaire de toute intervention

Qu'il s'agisse d'interventions d'application collective ou individuelle, les enseignants en sont le pivot. Et le fait qu'ils soient impliqués dans un processus d'engagement

du jeune ne signifie pas qu'ils vont se décentrer de l'essentiel de leur tâche: l'enseignement. Cela veut dire que les enseignants acceptent d'avoir *«un rôle d'influence vis-à-vis de certains comportements des élèves, pouvant être liés à leur vie ailleurs que dans la classe ou l'école»*. Et que l'école va faciliter la création et la mise en place d'outils jugés importants par les enseignants eux-mêmes, pour l'exercice de ce *«rôle élargi»*.

Ce choix de faire de l'enseignant le pivot des interventions entraîne la nécessité de *«briser le modèle qui situe les services en dehors des secteurs, car celui-ci favorise des jugements sur la qualité du travail des enseignants»*. Dans la mesure du possible, on préfère donc, dans ces écoles, confier à des enseignants, à même leur complément de tâches, la responsabilité des services qui sont instaurés pour soutenir ou prolonger leur action auprès des élèves. C'est avec le Conseil de secteur qu'en sont établis le fonctionnement et les règles du jeu, lesquels sont acceptés par l'assemblée générale des enseignants. On a vu qu'à la polyvalente Massey-Vanier, également, c'est chaque *«regroupement d'enseignants»* qui décide, après avoir essayé d'autres moyens, d'envoyer ou non un élève au *«groupe de la dernière chance»*.

La stratégie de gestion privilégiée dans ces écoles (et plusieurs autres) place donc le regroupement d'enseignants au centre des décisions et des actions concernant les élèves. Et paradoxalement, Lebon et Jost et plusieurs directeurs constatent que *«le surcroît apparent de tâches pour les enseignants a été de pair avec une diminution du nombre de journées d'absence»*, et qu'*«une majorité d'entre eux a retrouvé la flamme d'enseigner à mesure qu'ils se rapprochaient de l'éducation et délaissaient un tant soit peu la norme»*.

5e volet: L'apport concerté des autres professionnels est considéré comme complémentaire à l'intervention des enseignants

Le fait de considérer l'enseignant comme le pivot des interventions auprès des jeunes permet de mieux situer dans l'école les rôles des autres éducateurs, et de toujours envisager leur intervention sous l'angle de la concertation autour d'un même objectif: celui d'encadrer et de soutenir chaque élève pour qu'il se sente rejoint dans ses besoins et intérêts et retrouve suffisamment d'aplomb pour apprendre.

Cela suppose que **l'enseignant demeure présent à la démarche d'accompagnement d'un de ses élèves,** et qu'au moins, il soit **informé** de toutes les actions complémentaires entreprises avec ce jeune.

Le corollaire de cette prise de position est **l'établissement d'un réseau de communication entre les professionnels et les enseignants concernant les élèves.** Cela suppose que la notion de confidentialité «ne se limite pas à la loi du silence», et qu'elle soit ouverte sur une *«libre circulation de l'information traitée avec discernement»*. Car, ainsi que l'expliquent Lebon et Jost, le secret risque de maintenir le jeune dans la dépendance d'un professionnel perçu comme seul capable de *«l'aider à s'en sortir»*.

Plusieurs responsables optent pour *«une clarté relationnelle avec le jeune»*, selon laquelle on lui signifie clairement qu'il est écouté avec respect, mais que les personnes pouvant réellement contribuer à l'aider à progresser seront informées: *«Si le jeune choisit de nous parler, il accepte du même coup que nous prenions les moyens de le supporter pour qu'il aille au bout de ce qu'il a mis sur la table»*.

On souligne que, bien sûr, *«ce réseau de communication doit prendre ses assises dans une complicité entre les enseignants, les professionnels et la direction»*.

6e volet: Des liens sont établis entre l'école et les ressources-jeunesse du milieu

Ce volet de la stratégie de gestion est essentiel dans la perspective d'un *«mandat élargi»* de l'école, qui amène celle-ci à prendre les moyens de permettre à tous les élèves de mettre leurs possibilités en valeur et de faire le maximum d'apprentissages, par exemple:

À la polyvalente Jeanne-Mance, les parents ont pris l'initiative de demander à deux jeunes appartenant à un organisme communautaire, **Alternative,** de recevoir des élèves de l'école pour un suivi individuel. Ces deux personnes, qui s'occupent surtout des consommateurs de drogue ou d'alcool, *«viennent combler les lacunes du système scolaire auprès de jeunes qui sont dans le bout de l'entonnoir du désespoir... Et pour eux, la confidentialité s'écrit avec un C majuscule»*.

Les policiers-éducateurs sont eux aussi en contact étroit avec l'école: ils rencontrent des élèves en dehors des heures de classe et vont dans les familles le soir.

Les maisons de jeunes donnent aussi *«un gros coup de main par des contacts informels»*: les deux travailleurs de milieu de l'école siègent à leurs tables de concertation, et la polyvalente leur a ouvert ses portes pour une sorte de colloque de deux jours où tous les groupes du milieu pouvant aider les jeunes étaient présents, afin de se faire connaître des élèves.

Le journal hebdomadaire local, Le Guide Mont-Royal, publie une chronique d'information sur les activités de l'école, tenue par une enseignante qui a accepté cette responsabilité dans sa tâche.

7e volet: La direction, et en particulier les adjoints, jouent un rôle capital dans la mise en oeuvre d'un modèle de gestion intégratrice

Le fait de rechercher une plus grande cohérence des objectifs et des actions dans l'école, en considérant l'enseignant comme la pierre angulaire de toute intervention auprès des élèves, et le Code de vie comme un élément unificateur essentiel, a beaucoup d'impact sur le rôle de la direction de l'école.

Celle-ci ne peut plus s'en tenir à *«administrer des normes»*, mais doit véritablement ***«GÉRER cette «prise en charge de plus en plus qualitative des jeunes par le milieu scolaire, avec l'aide du milieu extérieur»***.

Dans une telle stratégie de gestion, on constate que la direction remplit, en particulier, les rôles suivants:

— **Elle manifeste sa volonté claire** d'aller «au-delà du scolaire», et de créer les conditions nécessaires permettant à tous les élèves d'aller au bout de leurs possibilités d'apprentissage en vivant l'expérience d'une réussite reconnue. Le résultat visé par l'école est donc reformulé de façon explicite.

— **Elle voit à ce que soient produites, canalisées et rassemblées les informations nécessaires à une connaissance globale et réelle de chaque élève.**

— **Elle établit des mécanismes permanents de collaboration et de négociation dans l'école,** et cherche en particulier à créer et à maintenir un consensus autour du Code de vie.

— **Elle est garante** que le Code de vie et son application seront pris au sérieux.

— **Elle s'assure** que l'ensemble des mesures d'encadrement et de soutien, d'application générale ou particulière sont coordonnées et ne se court-circuitent ou ne se recoupent pas.

— **Elle prend les moyens d'entrer en contact informel direct avec les élèves, dans les lieux où ils se trouvent.** La direction veut être pour eux une présence qui les interpelle et les sécurise; elle refuse de limiter ses contacts avec eux uniquement à des circonstances officielles, publiques et impersonnelles, ou à des gestes de sanction punitive.

— Cependant, le directeur ou l'adjoint restent *«l'instance ultime de la cohérence au plan de la fermeté, car ils représentent l'autorité»*.

— Avec les éducateurs (incluant les parents), la direction remplit un rôle important d'animation et de motivation, les incitant à *«prendre l'engagement éducatif au sérieux et à devenir des formateurs réellement au service des jeunes»*.

— Elle voit à ce que les enseignants reçoivent, selon diverses modalités discutées avec eux, un soutien adapté aux nouveaux aspects de leur travail.

— Elle prend des moyens pour amener les parents à appuyer les orientations et les programmes de soutien dans lesquels leur jeune est engagé.

- **En conclusion: Une telle stratégie de gestion intégratrice est possible dans une école, mais elle est très exigeante et sa mise en oeuvre se heurte parfois à des difficultés de parcours.**

En effet, gérer **à partir** des besoins réels des élèves actuels, et **à partir** de la reconnaissance du rôle central de l'école dans la conjoncture sociale et familiale actuelle,

représente un très grand défi. Mais **un défi que l'on a à relever, si l'on vise une qualité optimale de résultats éducatifs pour tous les jeunes.**

Il apparaît donc important que l'on stimule et supporte la recherche et la diffusion de tels modes de gestion intégratrice. Car ils sont **une condition essentielle** de la persévérance scolaire maximum des jeunes et de leur insertion réussie dans la société.

7.4 Les principales conditions d'efficacité et de pertinence d'une stratégie de gestion intégratrice axée sur la valorisation des élèves

Il n'existe pas de *«recettes»* permettant de créer un milieu scolaire pouvant aider chaque élève à mettre en valeur ses possibilités propres. Mais on peut inférer, de l'expérience de plusieurs écoles et en particulier de la stratégie de gestion que l'on vient de décrire, un ensemble de conditions d'efficacité maximale des efforts, utile pour les gestionnaires.

Ces conditions pourraient constituer les principaux paramètres permettant d'élaborer des stratégies de gestion de l'école axées sur l'objectif de valoriser et de sécuriser les élèves pour de meilleurs apprentissages en les aidant à vivre une expérience de réussite reconnue. En effet, comme le souligne l'un des directeurs: ***«Seule, la réalisation de telles conditions peut permettre aux jeunes de percevoir l'école comme un milieu suffisamment congruent et espérant».***

Ces conditions ou règles d'efficacité d'une stratégie de gestion de l'école mieux adaptée aux caractéristiques de ses clientèles actuelles, seraient principalement les suivantes:

— **Éviter de considérer a priori l'élève lui-même comme un problème**. C'est souvent lui, en effet, qui est tenu responsable de la présence d'un conflit en milieu scolaire et qui sort perdant des rapports de force qui se jouent alors.

— **Apprendre à décoder les gestes posés et les attitudes manifestées par les élèves,** en les considérant comme un langage par lequel les jeunes interpellent les adultes de l'école, et accepter de prendre conscience de la réalité actuelle des jeunes tels qu'ils sont.

— **Modifier l'attitude fataliste de certains adultes dans l'école, face à la non-motivation de nombreux élèves:** *«Il nous faut cesser de considérer que les enseignants n'y peuvent rien et que les jeunes qui ne sont pas réceptifs à l'enseignement donné doivent quitter l'école.»* Ne plus considérer que l'échec, l'abandon ou le renvoi sont leur sort inévitable.

— **Briser l'isolement de chaque adulte** dans sa relation avec les élèves et dans son action auprès d'eux. Car l'expérience montre que *«n'importe quel élève-problème viendra à bout de l'adulte et du spécialiste les plus engagés, tant qu'il sera dans une relation de un à un»*.

— Susciter une volonté ferme de l'ensemble des adultes d'une école de reprendre possession de leur école, sans céder à l'intimidation et sans démissionner en se repliant sur le seul enseignement des matières. En effet, la recrudescence de gestes violents et de comportements marginaux dans les écoles est souvent *«le signe d'une impuissance, d'un abandon et d'une incohérence des adultes»*.

— **Associer l'ensemble des adultes de l'école et rechercher un consensus minimal,** préalable à la mise en œuvre de mécanismes et d'outils susceptibles d'aider les élèves. Faute de quoi, lors des interventions, *«des courts-circuits majeurs risquent de paralyser les efforts d'aide»*. Cette concertation est d'autant plus nécessaire qu'une partie de l'aide aux élèves va porter sur des aspects non scolaires de leur vie.

— **Agir auprès de la masse des élèves et sur l'ensemble des situations de conflit** entre les élèves et leur milieu scolaire, et non «à la pièce» uniquement.

— **Prendre les moyens de faire croître le niveau de conscience des jeunes et leur réalisme** par rapport aux divers éléments qui conditionneront leur vie de demain, car c'est un préalable à la démarche d'enseignement et d'apprentissage. (L'éducation au choix de carrières et de courts stages d'orientation en milieu de travail peuvent jouer un rôle important à cet égard).

— **Concilier à la fois les actions de prévention d'application générale et celles d'application plus particulière.** Plusieurs choisissent de donner plus de poids aux actions de prévention générale, estimant que les mesures d'application particulière tendent à isoler du reste de la population scolaire les élèves qui vivent certaines difficultés. En effet, *«ces mesures, correspondant généralement à un constat officiel d'échec personnel, ont souvent comme résultat une stigmatisation qui détruit toute motivation que le jeune peut avoir de terminer ses études»*.

— Concevoir des interventions qui, à la fois, **provoquent le jeune à réaliser une adaptation** au-delà de ses besoins immédiats particuliers, et **amènent l'école à adapter pour tel élève certaines exigences du système scolaire.** Donc, créer les conditions permettant de négocier des formes d'adaptation qui soient **bilatérales**.

— **Ne plus se contenter d'*«enseigner»***, et chercher à ce que les directives ou les politiques soient conçues pour permettre à **tous** les élèves d'apprendre et de connaître des succès reconnus explicitement.

— **Revoir, dans cette perspective, les mécanismes d'animation, de coordination et de contrôle.**

Par exemple: élaborer des moyens d'évaluation formative des apprentissages aidant mieux chaque élève à connaître ses points faibles et à diagnostiquer les sources de ses erreurs.

Ou encore: repenser le règlement de l'école en fonction d'objectifs positifs; faire connaître clairement à tous les conséquences prévues dans les cas de non-respect de ce règlement; et appliquer les sanctions avec l'esprit de ***«réparer les dégâts»*** et non de *«punir»*.

— Mobiliser les éducateurs de l'école, car il appartient à ceux-là mêmes qui sont impliqués plus directement dans les conflits de répondre sur une base quotidienne à ces situations, sans se décharger sur des services ou des mécanismes spécialisés. Rechercher, en particulier, des moyens pour favoriser et soutenir l'action de chaque enseignant dans sa classe, car **ces intervenants de première ligne occupent la position la plus stratégique** pour faire une véritable prévention.

— **Offrir appui et soutien aux éducateurs réguliers** afin qu'ils apprennent, plus particulièrement, à améliorer leurs modes d'interaction avec les élèves.

— Mobiliser les ressources du milieu scolaire et non scolaire, en recherchant le support et l'influence des parents qui ont tendance à démissionner, des divers services présents dans la communauté, des responsables de la vie économique du milieu, des entreprises, etc. Plusieurs recherchent même des moyens pour que *«l'école soit le pivot de l'action des diverses instances qui s'occupent de la jeunesse dans la communauté environnante»*.

— Comprendre l'importance de **créer, dans l'école, une ou des fonctions dont la responsabilité première est d'établir et de maintenir des liens entre l'école et son milieu, afin de mieux comprendre et aider les jeunes,** *«rôle qu'une équipe-école ne peut assumer dans son action normale et coutumière»*. Plusieurs ont pris les moyens de combler le vide actuel à ce sujet, dans l'organisation de la vie scolaire, en créant les fonctions d'agent de liaison, de travailleur de milieu, d'éducateur spécialisé, d'agent d'intégration scolaire, etc., dont une partie du travail consiste à établir la concertation avec les autres organismes de la communauté. On pourrait également penser à la fonction de responsable des rapports avec les entreprises, pour des fins de stage de divers types, ou de placement en emploi.

— **Faire en sorte que les actions *«de développement»* inscrites dans la planification de l'école soient issues de choix clairs et appuyés de tous,** afin *«que tous tirent dans le même sens par la suite»*. Ajuster en conséquence les actions *«de maintien»*, si nécessaire, afin que ce qui se faisait déjà dans l'école * soit dans la même ligne que les actions de développement.

- **En conclusion: Un cadre de référence possible pour les gestionnaires soucieux d'aider tous les élèves à exploiter au maximum leur potentiel**

Plusieurs parties des chapitres 6 et 7 forment un tout et pourraient, si on les regroupait, constituer un premier **cadre de référence pratique pour une gestion intégratrice** mieux adaptée aux jeunes se trouvant actuellement dans les écoles. Ce sont:

— l'ensemble des conditions d'efficacité et de pertinence d'une gestion intégratrice, que l'on vient d'énumérer en 7.4;

— la liste des gestes de management visant à apporter aux élèves le maximum d'appuis convergents, énoncée en 7.1.2;

— les deux *«checklists»* élaborés en 6.2.1 et en 6.2.2. concernant, d'une part, le dépistage des élèves peu motivés à l'étude, et d'autre part, l'implication des enseignants en tant qu'éducateurs, dans la prévention de l'abandon scolaire.

---

* Henripin, M. et Ayotte, G.: *Se prendre en main pour les enfants. Conseil supérieur de l'éducation*, 1981 (le chapitre 8 portant sur la gestion scolaire).

CONCLUSION GÉNÉRALE

DES PRATIQUES ÉDUCATIVES ÉLARGISSANT LES CHOIX DU SYSTÈME SCOLAIRE

Cette étude sur les locaux-oasis dans les écoles secondaires avait comme objectif de diffuser, auprès de ceux qui travaillent en première ligne dans les écoles, des idées fructueuses déjà mises en pratique ailleurs. Elle visait également à sensibiliser les *«décideurs»* des commissions scolaires et du Ministère, à plusieurs dimensions concrètes du problème posé au système scolaire par une bonne partie de ses clientèles, et à certaines conditions d'ordre pédagogique ou administratif exigées pour réaliser ce type de formule.

Pour conclure, on fera ressortir quelques considérations majeures enracinées dans les pratiques, et suggérées aussi bien par les descriptions des cinq premiers chapitres que par les constats et les réflexions des chapitres 6 et 7.

1. Le local-oasis: un type de mesure permettant aux jeunes de trouver à l'école le goût de réussir

Né de la conviction que ***«la confiance en l'adulte rencontré à l'école peut être source d'espoir pour bien des jeunes»***, l'Oasis est certainement une initiative susceptible d'aider efficacement les élèves d'aujourd'hui à exploiter au maximum leur potentiel durant leur séjour à l'école. L'Oasis leur offre en effet la possibilité d'entrer, en tout temps, en contact avec un adulte représentatif, d'établir (ou de rétablir) des relations réelles avec leurs enseignants, et de redémarrer en étant appuyés et soutenus, pour relever une série de défis à leur mesure aux plans scolaire et personnel.

Cela est important car il est urgent de stopper le processus du décrochage. Il est urgent de créer, dans toutes les écoles, des conditions susceptibles de limiter les échecs scolaires et sociaux découlant de la généralisation de la scolarisation jusqu'au DES. Généralisation réalisée dans un système scolaire qui ne s'est pas ajusté suffisamment, ni assez

tôt, à l'existence de clientèles de plus en plus variées, tant par leur milieu familial et social que par leur diversité culturelle.

*«**Être jeune à Montréal en 1987**, rappelle l'**Alliance**», c'est vivre avec une intensité dont les adultes ont peu conscience, dans une société stimulante qui sollicite de manière agressive (...) c'est côtoyer, dans des lieux nombreux et divers, un grand nombre d'autres jeunes connus ou inconnus, semblables ou dissemblables (...) C'est aussi côtoyer des adultes connus ou inconnus dans un cadre social très flou».* D'autres pourraient écrire: *«Être jeune en 1987 dans un territoire étendu et peu peuplé, ou encore en région agricole...»*

Partout aujourd'hui, les jeunes rassemblés dans les écoles attendent **beaucoup** (parfois en dépit des apparences) que leurs éducateurs soient réellement des éducateurs et leur donnent le *«coup de pouce »* qui les encourage à aller au bout de leurs possibilités.

2. Un choix de société: la définition d'une école publique performante

Les locaux-oasis, qui ne se veulent aucunement la solution miracle au problème de la désaffection envers l'école, posent à l'ensemble du système scolaire une question centrale : Qu'est-ce qu'une école secondaire publique performante?

- **Pour l'école: des critères de performance «scolaire» ou des critères plus «sociaux» ?**

L'Oasis, né de l'imagination attentive des éducateurs de première ligne confrontés à la réalité actuelle des jeunes en voie de scolarisation, met les éducateurs et les gestionnaires du système scolaire face **à l'enjeu** suivant:

— Voulons-nous **une école secondaire centrée principalement sur l'objectif d'un taux de réussite aux examens le plus élevé possible?** Si oui, cela risque d'entraîner la sélection des *«meilleurs »* et le *«pushing out »* des autres vers l'éducation des adultes ou vers *«la rue»*, car chaque école aura tendance à vouloir minimiser son taux d'échecs.

— Ou bien voulons-nous aussi **une école pour le plus grand nombre possible** ? Si oui, acceptons-nous de **l'outiller** pour qu'elle puisse accueillir tous les jeunes et *«faire au mieux»* en visant d'abord leur insertion sociale, à partir d'une connaissance tenue à jour de leur progression scolaire et personnelle?

- **Pour les jeunes: le critère de performance de l'école est qu'ils y trouvent la possibilité de réaliser tout leur potentiel en vue de s'insérer socialement et professionnellement**

Un tel critère est important pour les jeunes, car le droit à la scolarisation et l'obligation de fréquentation scolaire, de même que des changements socio-économiques comme la dislocation des familles ou l'évolution des marchés d'emploi, font que l'école est devenue **de fait**, pour beaucoup, le seul lieu où l'on peut s'occuper d'eux à tous points de vue; le seul lieu où ils peuvent trouver aide et appui pour réaliser tout leur potentiel et relever le défi d'apprendre. Les critères plus *sociaux* de la performance de l'école ne deviennent-ils pas, alors, essentiels? Et même, **ne sont-ils pas une condition majeure de sa performance proprement scolaire**?

Pourtant, il faut reconnaître que **les enseignants n'ont pas été tellement outillés pour jouer de nouveaux rôles**, ni pour remplir leur fonction d'une façon mieux adaptée à tous les élèves (mode d'évaluation, relation d'aide, suivi, etc.). Il faut reconnaître aussi que **les modes de gestion dans l'ensemble du système scolaire se sont peu ajustés encore à cette réalité.** Par exemple, l'école peut-elle se contenter de rechercher *«l'augmentation de son pouvoir de rétention»* par des moyens axés principalement sur la disparition de symptômes comme l'absentéisme, les comportements hostiles ou indisciplinés et les résultats scolaires très bas? Et quand ces moyens échouent, peut-elle se contenter de pousser hors de ses murs les jeunes trop *«encombrants»* qui risquent d'abaisser sa performance au plan scolaire?

En fait, l'abandon scolaire, qu'il soit déguisé en *«drop in»*, ou qu'il soit *«sauvage»* (c'est-à-dire non vraiment réfléchi et sans alternatives légitimées), correspond à **un mal de système.** Et ce qu'une initiative comme l'Oasis révèle de la réalité des écoles, met chacun de nous face aux conséquences de la démocratisation scolaire et de l'évolution sociale générale, et nous interpelle tous: groupes, instances ou individus.

À court terme: Si tous les jeunes trouvaient à l'école le climat, la confiance et les types d'appuis nécessaires pour aller au bout de leurs possibilités, seraient-ils aussi pressés de la quitter?

À moyen terme: Ne pourrait-on assurer à ceux qui devront malgré tout quitter l'école sans diplôme, un accès à d'autres possibilités que la scolarisation ininterrompue, pour qu'ils puissent continuer à apprendre et à se qualifier? Ne devrait-on pas explorer de nouveaux mécanismes de transition entre le monde scolaire et le monde du travail, comme cela a été amorcé avec les *«cheminements particuliers pour les 16-18 ans?»*

3. Quelques pistes d'action à court et à moyen terme

a) Pour stopper, dans l'immédiat, le processus du décrochage: des actions locales, appuyées concrètement par les paliers supérieurs

Si l'on veut agir vis-à-vis des jeunes actuellement engagés dans un processus de décrochage, sans attendre la mise sur pied de mesures générales d'insertion sociale et professionnelle plus efficaces, il faut **viser des résultats modestes, obtenus école par école.**

En effet, comme on l'a constaté dans les chapitres descriptifs de cette étude, le maintien des jeunes à l'école est le résultat d'un travail personnalisé quasi *«artisanal»* et *«au cas par cas»:* des jeunes ont été repérés, rejoints et accompagnés UN par UN, et l'on n'a pas eu peur de *«dépenser beaucoup d'énergie pour quelques-uns»*. Des moyens comme les locaux-oasis et diverses initiatives de soutien aux enseignants apparaissent alors efficaces.

L'objectif de faire évoluer favorablement la fréquentation scolaire et l'obtention du DES, ne peut donc se réaliser seulement par des mesures globales et sectorisées conçues *«au sommet»*, qui ne sont pas toujours faciles à intégrer sur place. **C'est à chaque équipe-école de déterminer les moyens les plus utiles dans son contexte propre.** Cependant, il est nécessaire d'assurer du perfectionnement et du soutien aux enseignants qui travaillent avec des groupes difficiles, et aux directions d'école, pour la mise en oeuvre de stratégies de gestion plus intégrées.

Et si l'on se reporte aux résultats quantitatifs atteints à travers chacun des locaux-oasis, même s'ils apparaissent modestes en termes statistiques, ils sont en réalité très importants. **D'abord pour les jeunes eux-mêmes:** si 10 ou 20 élèves ont décidé, telle année, dans telle école, d'y rester pour terminer leurs études, ou encore de décrocher de façon réfléchie et outillée pour éventuellement revenir aux études (peut-être à l'éducation des adultes), ce sont autant de personnes auxquelles cette école a donné la possibilité de se développer à partir de leur situation réelle, et donc d'être vraiment en processus d'insertion sociale.

Ces résultats sont utiles également **pour juger de la performance potentielle du système scolaire,** et des pourcentages globaux de rétention scolaire qu'il serait réaliste de viser. Car ils font ressortir **les limites de réalisation** de l'objectif du *«D.E.S. pour tous»* au terme d'une fréquentation scolaire ininterrompue.

b) À moyen terme: recadrer la notion de «succès socialement reconnu», et revoir les filières et les pratiques de formation, incluant les initiatives extérieures à l'école

«Des jeunes fréquentent nos écoles jusqu'au bout, sans se scolariser... L'école à tout prix, c'est pas vrai...» (un directeur)

Ce qui est mis en question à travers l'expérience des locaux-oasis, c'est que l'on fasse du succès aux examens à l'issue d'une fréquentation scolaire **continue, le seul et unique critère de succès du système scolaire.** Car en plus d'amener beaucoup d'élèves à se dévaloriser et à décrocher, cela risque de conduire **à une baisse dramatique des exigences scolaires.**

On constate en effet, actuellement, que les succès sanctionnés par le système scolaire ne correspondent pas nécessairement à des succès réels ni à une insertion sociale réussie. Par exemple: À combien de jeunes ayant obtenu leur D.E.S. le système scolaire est-il obligé de faire faire du rattrapage, soit au cégep, soit même à l'université, aux tarifs de ces institutions? Et combien ne trouvent pas de travail, malgré l'obtention du DES?

De telles questions ne forcent-elles pas l'ensemble du système scolaire **à recomposer avec les réalités,** suivant des directions déjà esquissées par plusieurs

éducateurs et gestionnaires de première ligne et par la Direction de l'adaptation scolaire du Ministère? On peut penser, pour plusieurs jeunes, à des initiatives comme la formation à partir de projets concrets (jeunes entrepreneurs, travaux communautaires), ou à diverses formules de stages ou de formation par alternance.

Il faudrait également **envisager des interventions dès le primaire, où des apprentissages de base n'ont pas été faits.** Comme on l'a vu, certaines écoles contactées ont commencé à *«remonter vers les écoles primaires»*, car tous s'accordent sur ce point: l'une des premières mesures de prévention du décrochage est d'améliorer l'enseignement dès le début du primaire, afin d'éviter les situations répétées d'échec et la dégradation de la situation scolaire de plusieurs élèves. Là aussi, il apparaît nécessaire d'avoir une connaissance plus fine des clientèles, d'établir avec les jeunes des contacts plus réels, et d'asseoir la progression scolaire sur des succès réels, sans sauter d'étapes.

c) Dès maintenant: revoir nos stratégies de gestion scolaire en fonction de la redéfinition des critères de performance de l'école

La redéfinition de ces critères de performance, dans le sens d'une exploitation optimale par chaque jeune de son potentiel en vue de s'insérer dans la société, appelle **des modes de gestion cohérents avec les objectifs ainsi reformulés.** Et l'on peut tirer de l'expérience des locaux-oasis à cet égard, quelques exigences quant aux stratégies de gestion à concevoir.

— Des stratégies de gestion pensées d'abord à partir de la réalité des clientèles

«On ne s'était pas assez donné la préoccupation des jeunes à insérer», constate l'un des directeurs.

Il est nécessaire que l'on prenne les moyens de connaître, de façon continue et dès leur arrivée dans une école, la situation des élèves aux plans scolaire et personnel. En effet, une école qui a comme critère de performance d'aider chaque jeune à développer au maximum son potentiel (uniquement à travers des apprentissages scolaires ou autrement), doit raffiner davantage sa connaissance de ses clientèles

réelles. C'est la première condition d'une **logique d'action** efficace, dans toute organisation de services.

— **Des stratégies de gestion assurant une durée suffisante aux initiatives**

Comme le soulignait l'un des directeurs: *«L'Oasis a été un projet passager pour la commission scolaire, **mais le besoin est constant.**»* L'on s'aperçoit en effet, avec le recul, que les mêmes clientèles sollicitent sans cesse le système scolaire qui leur répond, au fil des années, par des programmes ou des projets *«expérimentaux»* se succédant souvent brusquement, sans que l'on ait pris soin d'en faire une évaluation suivie, ni de préciser et de fournir les conditions du maintien de ceux qui commençaient à porter fruit. Il est donc nécessaire que les paliers supérieurs assurent aux éducateurs et aux gestionnaires de première ligne les moyens d'une continuité dans l'action.

— **Des stratégies de gestion capables de susciter des projets**

L'appel à des projets est certainement un stimulant à l'inventivité des éducateurs qui cherchent à mieux répondre aux jeunes se trouvant actuellement dans les écoles. Mais cette inventivité ne peut-elle surgir que lorsque le palier supérieur du système scolaire met sur pied un programme spécial assorti de budgets spéciaux?

Une telle dynamique de création de programmes particuliers, pour tel ou tel type de clientèle perçu comme étant en dehors de «la moyenne», aboutit au phénomène décrit par l'un des directeurs: *«Plus on se centre sur l'état et les besoins réels des élèves, plus on est amené à faire des «projets spéciaux»... **mais où s'en va-t-on, quand ce sont les projets spéciaux qui regroupent la majorité des élèves?»***

Cette boutade ne traduit-elle pas le fait **qu'une gestion normalisante fonctionnant à coups de «cas d'exception» a atteint ses limites de viabilité et d'efficacité?** Les *Actes* des États généraux sur la qualité de l'éducation expriment la même préoccupation (p.175): *«Il est nécessaire de s'interroger sur le fonctionnement du système scolaire dans son ensemble, car si autant d'enfants sont considérés comme ayant des besoins «spéciaux», n'est-ce pas parce que **le système scolaire lui-même n'est pas suffisamment souple?»***

En particulier, nos modes de gestion se trouvent confrontés à deux questions majeures:

- Comment le système scolaire peut-il gérer régulièrement ses ressources, d'une façon qui soit stimulante et génératrice de projets pour les gens de première ligne, sans que les choix de développement soient trop fortement conditionnés par l'existence de programmes à financement spécial?

- Comment une école peut-elle passer de l'étape «projet», à l'inclusion des éléments importants de ce projet dans son fonctionnement régulier?

Il apparaît donc nécessaire de mettre au point **des stratégies de gestion capables de stimuler et de mobiliser de façon continue le potentiel d'initiatives dans le système scolaire**, concernant les jeunes qui s'y sentent mal à l'aise.

— **Des stratégies permettant de gérer les initiatives de façon à ce qu'elles profitent à tous**

Au minimum, et quel que soit le mode de financement des projets, les paliers supérieurs du système scolaire ont à prendre les moyens qui sont de leur ressort pour **être informés des initiatives existantes,** en vue:

- de connaître leurs **conditions de réalisation** (soutien, perfectionnement, aménagements physiques, etc.), pour pouvoir les assurer, si nécessaire;

- **d'évaluer** l'efficacité de ces initiatives;

- de s'assurer que les plus pertinentes soient **diffusées**;

- de faciliter **leur inclusion dans le fonctionnement régulier d'une école.**

Cette préoccupation est d'ailleurs soulignée dans les *Actes* des États généraux sur la qualité de l'éducation: *«Les formules peuvent varier d'une région à l'autre, d'une école à l'autre, même en termes administratifs et syndicaux. La diversité des*

procédés ne peut qu'être bénéfique, à plus forte raison si l'on diffuse le résultat des expériences tentées, afin d'enrichir le savoir-faire commun».

— **Des stratégies de gestion permettant d'articuler, d'encadrer et de soutenir une dynamique d'ensemble**

L'existence d'un local-oasis a souvent été l'occasion de *«rassembler dans une même action tous ceux qui touchent au jeune dans son vécu global»*, d'instaurer plus de cohérence dans leurs exigences, et de mieux coordonner les diverses mesures d'encadrement et de soutien, au moins pour les élèves suivis au local.

En particulier, l'Oasis illustre la possibilité d'intégrer plusieurs des services complémentaires ou des champs d'intervention décrits séparément dans Vivre à l'école, dans une dynamique d'ensemble qui soit à la fois curative et préventive. En effet, comme l'explique l'animatrice d'un Oasis, l'action de celui-ci est **curative** lorsqu'elle vise à *«empêcher le jeune qui a décroché de se nourrir du confort de l'état de décrocheur.»* Elle est **préventive**, dans la mesure où ***ses interventions se situent au début de la mise en place de la structure de décrochage chez le jeune et agissent avant que celui-ci*** ne s'organise pour:

- être décrocheur à l'intérieur du système, sans que cela paraisse;
- s'accrocher à des alternatives négatives (alcool, drogue, gangs);
- cesser de fréquenter l'école;
- ou crier son désespoir de n'être pas reconnu ni aidé (tentatives de suicide).

Mais qu'il s'agisse d'interventions préventives ou curatives, les divers champs doivent être considérés comme un TOUT au service du même jeune, et être intégrés en conséquence, **ce qui suppose la concertation** de tous les adultes de l'école. Or celle-ci n'est pas toujours facile à établir, comme on l'a constaté dans les chapitres 2 à 5. Souvent même, **ce sont les exigences de la concertation qui font obstacle à la mise en place de mesures intégratrices** comme l'Oasis.

Un effort reste donc à faire pour que les stratégies de gestion facilitent et outillent cette concertation, non seulement dans l'école, mais entre les trois paliers du système scolaire et avec ceux qui, à l'extérieur, ont aussi des responsabilités pour une

meilleure insertion sociale des jeunes. C'est ce que rappelait le ministre de l'Éducation lors d'une allocution dans la région de Laval-Laurentides-Lanaudière en septembre 1987:

«L'éducation est une oeuvre d'ensemble où tout compte, où rien n'est secondaire, où tout est interrelié. Le succès de l'entreprise réside dans la qualité de l'effort déployé à tous les niveaux».

4. Des initiatives à connaître et à soutenir

L'Oasis est bien **un lieu d'accueil permanent dans l'école, où les jeunes trouvent la confiance.**

Et si la présente étude a décrit uniquement des locaux-oasis existant au secondaire, il faut signaler l'existence d'un local-soupape **au primaire** à l'école Lionel-Groulx de la CS Jacques-Cartier. Depuis cinq ans, des enseignants volontaires, des parents et des stagiaires assurent une présence adulte dans ce «local de décompression».

De tels lieux d'accueil mettent en évidence, en cherchant à y répondre, toutes les difficultés que peut vivre un jeune à travers sa situation familiale, son image de l'autorité, les lacunes et les problèmes de fonctionnement de l'école elle-même.

Il est donc nécessaire de **connaître**, de **favoriser** et de **soutenir** ce type d'initiatives. Car, tout en suscitant la réflexion sur **les objectifs, les priorités réelles et les modes de gestion** du système scolaire, elles peuvent permettre à tous les jeunes accédant aujourd'hui à l'école, d'y trouver le goût de réussir et les appuis nécessaires pour aller au bout de leur potentiel.

«Jamais nous ne devrons consentir à ce que la qualité de l'éducation soit ramenée à la seule aulne des résultats mathématiques obtenus aux examens officiels du ministère ou des commissions scolaires».

Claude Ryan
(intervention à l'occasion de l'étude des crédits budgétaires pour 1987-1988).

ANNEXE 1

LISTE ET COORDONNÉES DES LOCAUX-OASIS

PAR CATÉGORIE DE LOCAL, PAR RÉGION ADMINISTRATIVE ET PAR ÉCOLE

Première catégorie : le local-soupape

RÉGION 03

- **Commission scolaire Beauport**

Académie Ste-Marie (1re et 2e sec.) : Le local «Ressource»
10, rue de l'Académie, Beauport, QC G1E 4W1
Tél. : (418) 666-4460

Membre de la direction responsable du local en 1987-1988 : Camille SANSFAÇON
Membre de la direction responsable du local en 1985-1986 et 1986-87 : Gilbert RIOUX
Animatrice du local de 1985-1986 à 1987-1988 : Cynthia MORIN

- **Commission scolaire Côte-de-Beaupré**

Polyvalente Mont-Ste-Anne (1re à 5e sec.) : Le «Centre de dépannage»
10975, boulevard Ste-Anne, Beaupré, QC G0A 1E0
Tél. : (418) 827-4551

Membre de la direction responsable du local en 1987-1988 : André LARSEN
Membre de la direction responsable du local de 1984-1985 à 1986-1987 : Jules BOIES
Animateur du local en 1984-1985 : Guy TREMBLAY
Animateur du local depuis 1985-86 : le directeur à la Vie étudiante remplit cette fonction

RÉGION 05

- **Commission scolaire catholique de Sherbrooke**

Polyvalente Le Ber (3e, 4e et 5e sec.) : Le local «120»
940, rue Ste-Famille, Sherbrooke, QC J1E 1V1
Tél. : (819) 822-5333

Membre de la direction responsable du local en 1987-1988 : Marcel ROBIDAS
Membre de la direction responsable du local en 1985-86 et 1986-87 : Richard THERRIEN
Animateurs du local de 1985-1986 à 1987-1988 : Les enseignants

- **Commission scolaire régionale protestante District of Bedford**

Massey-Vanier Regional High School : Le local «Face-Up»
C. P. 20, Cowansville, QC H2K 3H2
Tél. : (514) 263-6660

Membre de la direction responsable du local de 1985-86 à 1987-88 : R. K. DOUGLAS
Animatrice du local de 1985-1986 à 1987-1988 : Linda PERSON

RÉGION 06-3

- **Commission des Écoles catholiques de Montréal**

Polyvalente Édouard-Montpetit (1re à 5e sec.) : «L'Oasis»
6200, rue Pierre-de-Coubertin, Montréal H1N 1S4
Tél. : (514) 596-4140

Membre de la direction responsable du local en 1985-86 et 1986-87 : Claude CORBEIL
Animateurs des deux locaux en 1985-86 : Pierrette BEAUDOIN (secteur général)
Clément DESCHÊNES (secteur professionnel)
Animateur du local en 1986-1987 : Clément DESCHÊNES

Polyvalente Jeanne-Mance (1re à 5e sec.) : «L'Oasis-secondaire II»
«L'Oasis-secondaire III et IV»
4240, rue Bordeaux, Montréal H2H 1Z4
Tél. : (514) 527-9621

Membre de la direction responsable du local de 1985-86 à 1987-88 : Jean-Marc POULIN
Coordonnateur de 1985-1986 à 1987-1988 : Roland VEZINA
Animateurs du local en 1985-1986 : Les enseignants de 2e et 3e secondaire
Animateurs du local en 1986-1987 et 1987-1988 : Les enseignants de 2e, 3e et 4e secondaire

RÉGION 06-3

- **Commission des écoles protestantes du Grand Montréal**

École de Roberval (1re à 5e sec.)
1370, rue de Castelnau est, Montréal H2E 1R9
Tél. : (514) 273-4451

Membre de la direction responsable du local de 1985-1986 à 1987-88 : M. SERROUYA
Animateur du local de 1985-1986 à 1987-1988 : Gérard ROBINSON

RÉGION 09

- **Commission scolaire Manicouagan**

Polyvalente Des Baies (1re à 5e sec.) : Le local «Le Havre»
40, rue Michel Hémon, Baie-Comeau G4Z 2K4
Tél. : (418) 589-6755

Membre de la direction responsable du local en 1987-1988 : Lise ARSENAULT
Membre de la direction responsable du local en 1985-1986 et 1986-87 : Yves McNEIL
Animateur du local en 1985-1986 : Michel OTIS
Animatrices du local en 1986-1987 : Andrée LEBLANC et Marie-Claire DION

Polyvalente Des Rives (3e, 4e et 5e sec.) : Le local «FR-85»
640, boulevard Blanche, Baie-Comeau G5C 2B3
Tél. : (418) 589-9814 : direction
(418) 589-1307 : coordonnateur

Membre de la direction responsable du local en 1985-86 et 1986-87 : Serge BOUCHARD
Coordonnateur en 1985-1986 et 1986-1987 : Raymond COULOMBE
Animateurs du local en 1985-1986 : Les enseignants
Animateurs du local en 1986-1987 : Les enseignants et surveillants d'élèves

Deuxième catégorie : Le local de soutien individuel continu

RÉGION 05

- **Commission scolaire catholique de Sherbrooke**

Polyvalente Le Ber (3e, 4e et 5e sec.) : Le «Local de soutien aux adolescents»
940, rue Ste-Famille, Sherbrooke, QC J1E 1V1
Tél. : (819) 822-5333

Membre de la direction responsable du local en 1987-1988 : Marcel ROBIDAS
Membre de la direction responsable du local en 1985-86 et 1986-87: Richard THERRIEN
Animatrice du local en 1985-1986 : Michèle BROUSSEAU
Animatrices du local en 1986-1987 : Michèle BROUSSEAU
Animatrice du local en 1987-1988 : Lorraine FAUCHER

Polyvalente Montcalm (3e, 4e et 5e sec.) : Le «Local de soutien»
2050, rue Portland, Sherbrooke, QC J1J 1T9
Tél. : (819) 822-5555

Membre de la direction responsable du local de 1985-86 à 1987-88 : Léopold JODOIN
Animatrices du local en 1985-1986 : Martine BROUILLETTE et Louise ROY
Animatrice du local en 1986-1987 : Louise ROY
Animateur du local en 1987-1988 : Alain LAJOIE

Troisième catégorie : Le local de rencontres et d'activités de groupe

RÉGION 01

- **Commission scolaire de Matane**

Polyvalente de Matane (3e, 4e et 5e sec.) : Le «Local d'insertion sociale»
455, rue St-Rédempteur, Matane, QC G4W 1K7
Tél. (418) 562-5429

Membre de la direction responsable du local de 1985-86 à 1987-88 : Maurice GAUTHIER
Animatrice du local en 1985-1986 : Marilyn BOUDREAU-TREMBLAY
Animateur du local en 1986-1987 et 1987-1988 : Robert BÉLANGER

- **Commission scolaire régionale Bas-St-Laurent**

Polyvalente de Mont-Joli (1re à 5e sec.) : Le local «Halte-S.O.S.»
254, avenue Ross, Mont-Joli, QC G5H 3M4
Tél. : (418) 775-7206

Membre de la direction responsable du local : Jean-Marie THIBEAULT
Animatrice du local en 1985-1986 : Louise LEMIEUX

- **Commission scolaire Beauport**

Polyvalente Samuel-de-Champlain (1re à 5e sec.) : Le «Local des jeunes»
2740, rue St-David, Beauport, QC G1E 4K7
Tél. (418) 666-4500

Membre de la direction responsable du local en 1985-1986 et 1986-1987 : Léo GIROUX
Animatrice du local en 1985-1986 : Suzanne THIBAULT
Animatrice du local en 1986-1987 : Suzanne THIBAULT

- **Commission scolaire Davignon**

Polyvalente Massey-Vanier (1re à 5e sec.) : Le local «Carrefour»
429, rue Rivière, C.P. 4000, Cowansville, QC J2K 3R9
Tél. : (514) 263-6660

Membre de la direction responsable du local de 1985-86 à 1987-88 : Paul PARENTEAU
Animateur du local de 1985-1986 à 1987-1988 : Stéphane BELLEGARDE

- **Commission scolaire Des Cascades — L'Achigan**

Polyvalente Des Chutes (2e à 5e sec.) : Le «Centre de dépannage»
3144, 18e Avenue, Rawdon, QC J0K 1S0
Tél. : (514) 834-2558

Membre de la direction responsable du local de 1979-1980 à 1987-88 : Réjean PARENT
Animatrice du local en 1985-1986 : Francine LACHARITÉ
Animateur du local en 1986-1987 : Gilbert DUPUIS
Animatrice du local en 1987-1988 : Andrée GIRARD

- **Commission des Écoles catholiques de Montréal**

Polyvalente Lucien-Pagé (1re à 5e sec.) : «L'Oasis»
8200, rue St-Laurent, Montréal, QC H2P 2L8
Tél. : (514) 382-5934

Membre de la direction responsable du local : Claude LEFEBVRE
Animateur du local en 1985-1986 et 1986-1987 : Yvon BOISCLAIR

Quatrième catégorie : Le local comme lieu d'appartenance et de valorisation réservé à des catégories importantes d'élèves

RÉGION 05

- **Commission scolaire Davignon**

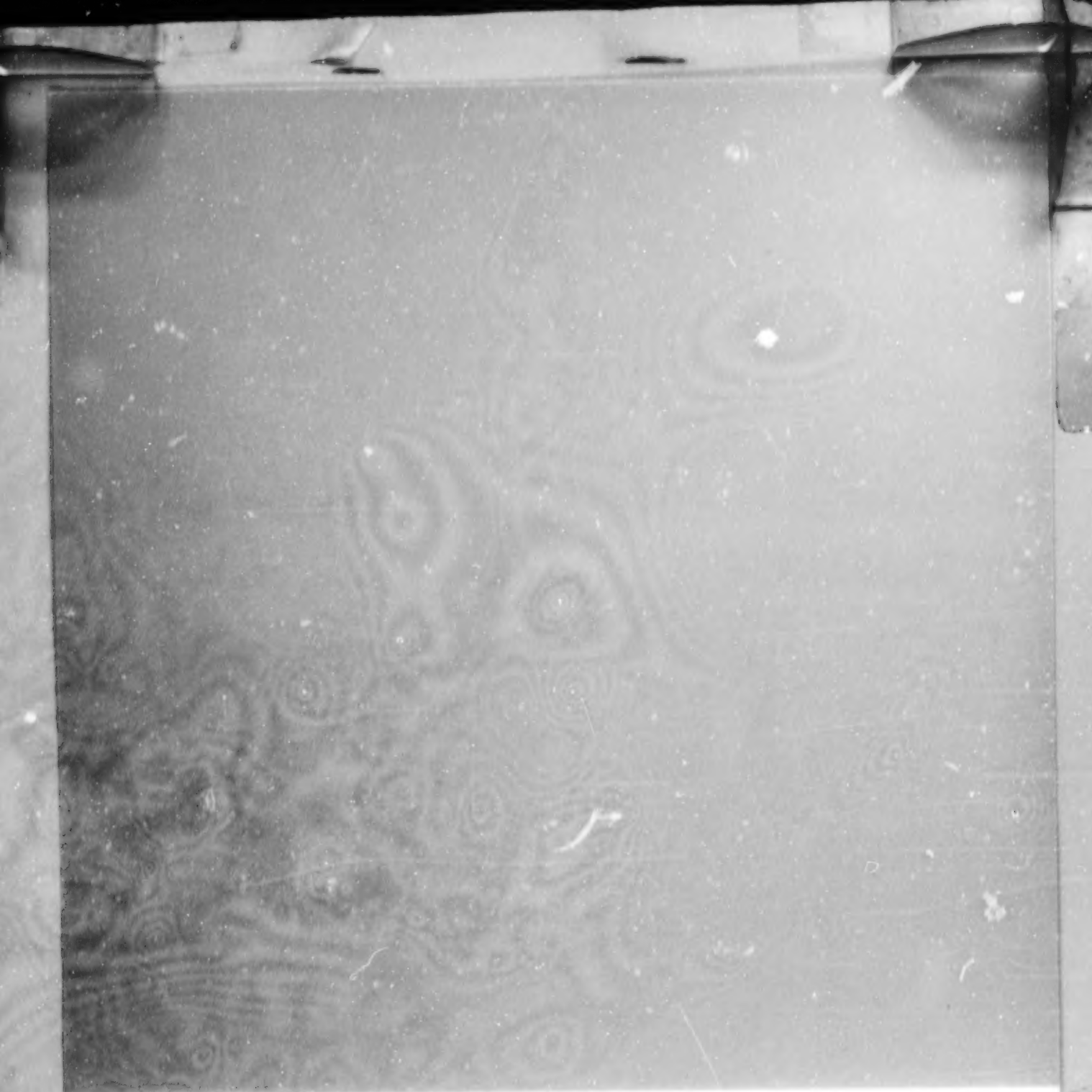
Polyvalente Massey-Vanier (1re à 5e sec.) : Le local «Le Salon étudiant»
429, rue Rivière, C.P. 4000, Cowansville, QC J2K 3R9
Tél. : (514) 263-6660

Membre de la direction responsable du local de 1985-1986 à 1987-88 : Jean-Guy ROY
Animatrice du local en 1985-1986 et 1986-1987 : Sr Marie AUDET
Animateur du local en 1987-1988 : Stéphane BELLEGARDE

- **Commission scolaire Jérôme-Le Royer**

Polyvalente d'Anjou (1re à 5e sec.) : Le «Local multi-ethnique»
8205, rue Fonteneau, Montréal, QC H1K 4E1
Tél. (514) 353-9973

Membre de la direction responsable du local en 1985-1986 : Sylvie BRISSON
Animateurs du local en 1985-1986 : Mona DITISHEIM et Wilfrid BELLAMY



Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Éducation

28-2407
8889-534